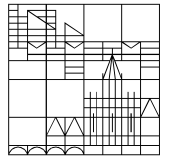




Zulassungsarbeit



Genuszuweisung im Deutschen durch deutsch-russisch bilinguale Kinder

Zulassungsarbeit

Miriam Geiß

Schneckenburgstr. 56

78467 Konstanz

Matrikel Nr.: 01/884204

Prüferin: Prof. Dr. Tanja Kupisch

Eingereicht am: 01. August 2018

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	4
1. Einleitung	5
1.1. Gegenstand und Ziel der Arbeit	5
1.2. Aufbau der Arbeit	8
2. Das deutsche und russische Genussystem	9
2.1. Genuskongruenz und Genuszuweisung	9
2.2. Das Genus im Deutschen	11
2.3. Das Genus im Russischen	14
3. Studien zum Genuserwerb	17
3.1. Genus in der Sprachverarbeitung	17
3.2. Studien zu (bilingualen) Kindern	18
3.3. Studien zu (bilingualen) Erwachsenen	26
4. Studie	31
4.1. Teilnehmer	32
4.2. Definition der Rahmenbedingungen	33
4.3. Experiment 1	34
4.3.1. Auswahl der Stimuli für Experiment 1	34
4.3.2. Durchführung Experiment 1	35
4.4. Experiment 2	37
4.4.1. Auswahl der Stimuli für Experiment 2	37
4.4.2. Durchführung Experiment 2	38
4.5. Ergebnisse	40
4.5.1. Experiment 1	41
4.5.2. Experiment 2	48
4.5.3. Vergleich Experiment 1 und Experiment 2	53
5. Diskussion	55
5.1. Genussensitivität und Strategien	55
5.2. Einfluss des Alters und der Sprache der Eltern	59
6. Fazit und Ausblick	61
7. Bibliographie	63
8. Erklärung	67

A	Anhang	69
A.1	Fragebogen zur Sprachhistorie	69
A.2	Metadaten der Kinder (aufsteigend nach Alter)	70
A.3	Übersicht über die Aufnahmen, die für jedes Kind vorhanden (x) bzw. nicht vorhanden (n.e.) sind.	71
A.4	Fragebogen für Pretest	72
A.5	Experiment 1: Zuordnung Gegenstand und Fantasiewort in der verwendeten Reihenfolge	73
A.6	Experiment 2: Zuordnung Gegenstand und Wörter in der verwendeten Reihenfolge	76
A.7	Übersicht über Kinder, die von Auswertung ausgeschlossen wurden	78
A.8	Testscores Experiment 1 und Experiment 2	79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Altersübersicht der Kinder, deren Daten Eingang in die Auswertung gefunden haben.	33
Abbildung 2 Anzahl der insgesamt verwendeten Genera; blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum; x Mittelwertmarkierung.	41
Abbildung 3 Gegebene Antworten (blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum) nach erwarteter Genuskategorie.	43
Abbildung 4 Gruppe 1: Verteilung der richtigen Antworten auf die drei Genera (blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum) der Gruppe (n=25); Mittelwert (schwarz) der insgesamt gegebenen richtigen Antworten.	44
Abbildung 5 Verteilung der richtigen Antworten auf die drei Genera (blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum) der Gruppe 2 (n=24); schwarz Mittelwertmarkierung der zielsprachlich richtigen Antworten.	45
Abbildung 6 Gegebene Antworten (blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum) nach erwarteter Genuskategorie für a) Gruppe DR: Kinder, von denen ein Elternteil Muttersprachler des Deutschen bzw. Russischen ist und für b) Gruppe RR: Kinder, von denen beide Elternteile Muttersprachler des Russischen sind.	47
Abbildung 7 Linearer Zusammenhang zwischen der Anzahl der eigenständig gewussten Wörter und der zielsprachlichen Verwendung des Genus für diese Wörter. Die blauen Punkte stehen hierbei für die Antworten eines Kindes.	49
Abbildung 8 Anzahl der verwendeten Genera; blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum; x Mittelwertmarkierung.	50
Abbildung 9 Anzahl der Antworten in Prozent nach erwartetem Genus; blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum.	51
Abbildung 10 Anzahl der Fälle, in denen das Genus aus dem Russischen im Deutschen übernommen wurden. In Klammern ist das Genus im Russischen angegeben.	52
Abbildung 11 Gruppe DR: Vergleich der richtigen Antworten in Prozent für Experiment 1 (blau) und Experiment 2 (pink).	53
Abbildung 12 Gruppe RR: Vergleich der richtigen Antworten in Prozent für Experiment 1 (blau) und Experiment 2 (pink).	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Die Regeln für die Genuszuweisung der Substantive in der deutschen Gegenwartssprache (Eisenberg, 2006, S. 151; Köpcke, 1982, S. 71ff.; Köpcke & Zubin, 1983, S. 168f.; Wegener, 1995, S. 93).	12
Tabelle 2 Das Artikelsystem der deutschen Gegenwartssprache im Singular (Dieser, 2009).	13
Tabelle 3 Übersicht über die Verteilung der Genera im Russischen basierend auf den Substantivendungen (Lomonosov, 1764).	15
Tabelle 4 Deklinationsklassen des Russischen transliteriert; Palatalisierung durch ' und j gekennzeichnet (Corbett, 1991, S. 36).	15
Tabelle 5 Genusverteilung im Deutschen (entnommen aus Binanzer (2017, S. 51), eigene Hervorhebungen in kursiv).	21
Tabelle 6 Übersicht über die verwendeten Fantasiewörter entsprechend des erwarteten Genus.	35
Tabelle 7 Übersicht über die verwendeten existierenden Wörter mit russischer Übersetzung.	38
Tabelle 8 Vergleich der Häufigkeit der drei Genera bei falscher Antwort in den beiden Altersgruppen.	46
Tabelle 9 Übersicht über die Anzahl der eigenständig erkannten bzw. nicht erkannten Testitems aus Experiment 2, sowie die Anzahl der Wörter, die direkt durch den Testleiter (TL) vorgegeben wurden.	57

1. Einleitung

1.1. Gegenstand und Ziel der Arbeit

Das grammatische Geschlecht, auch Genus genannt, ist eine weit verbreitete grammatische Kategorie in den verschiedensten Sprachen der Welt (Boloh & Ibernnon, 2013). Für Sprachen mit einem Genussystem bedeutet dies, dass sich Nomen in zwei oder mehr Subklassen einteilen lassen und die Zugehörigkeit zu einer dieser Klassen formale Auswirkungen auf andere syntaktische Kategorien in einem Satz hat (Boloh & Ibernnon, 2013). In Bezug auf den Spracherwerb besteht zum einen eine erste Aufgabe in der Feststellung, ob die zu erlernende Sprache über ein Genussystem verfügt, zum anderen in der Erlernung der Anzahl und der Kriterien für die Subklassen (Boloh & Ibernnon, 2013). Die grammatische Kategorie Genus vereint somit lexikalische und syntaktische Aspekte (Lemmerth & Hopp, 2017), die ebenfalls im Laufe des Spracherwerbs erlernt werden müssen. Auf der lexikalischen Ebene müssen Lerner Nomen einer bestimmten Subklasse zuordnen, d.h. sie müssen ihnen ein Genus zuweisen (Lemmerth & Hopp, 2017). Auf der syntaktischen Ebene müssen Lerner das Genus an anderen Konstituenten im Satz markieren (Koehn, 1994), d.h. sie müssen Genuskongruenz durchführen.

Für in Deutschland aufwachsende Herkunftssprecher des Russischen ist der Genuserwerb eine Aufgabe, die die Kinder sowohl im Deutschen als auch im Russischen meistern müssen, da beide Sprachen über ein Genussystem verfügen. Unter Herkunftssprechern werden die Sprecher verstanden, die auf naturalistische Weise eine Herkunftssprache erlernen, bei der es sich um eine Minderheitssprache handelt, die nicht mit der offiziellen Landessprache übereinstimmt (Rothman, 2007). Da es sich bei

1. Einleitung

Herkunftssprechern per Definition auch um Bilinguale handelt (Rothman, 2007), werden die Kinder, die an dieser Studie teilgenommen haben, der Einfachheit halber als Bilinguale bezeichnet, obwohl es sich bei diesen Kindern genaugenommen um Herkunftssprecher des Russischen handelt.

Für das Deutsche kann festgehalten werden, dass das Genus eine wichtige grammatische Kategorie ist, da sie eine einheitliche Kategorisierung der Nomina erlaubt (Eisenberg, 2006). Die entscheidende Frage hierbei ist, wie das Genus erlernt wird. Häufig wird in diesem Zusammenhang Bloomfield (1933, S. 280) zitiert, der behauptet:

There seems to be no practical criterion by which the gender of a noun in German, French, or Latin could be determined.

Diese Aussage erscheint jedoch im Hinblick auf die Ergebnisse von verschiedenen Studien pessimistisch. So begehen Muttersprachler erstens häufig wenig bis gar keine Fehler bei der Verwendung des Genus (Corbett, 1991). Müsste das Genus jedes einzelnen Wortes einzeln gemerkt werden, wären mehr Fehler zu erwarten. Zweitens sind sie in der Lage, Lehnwörtern ein Genus zuzuweisen, was zeigt, dass gewisse Mechanismen zur Genuszuweisung vorliegen müssen (Corbett, 1991). Drittens zeigen Studien mit Fantasiewörtern, dass Muttersprachler auch diesen ein Genus zuweisen können (Corbett, 1991).

Heute herrscht Konsens darüber, dass Kinder bestimmte Regeln bei der Genuszuweisung verwenden und das Genus nicht für jedes Wort einzeln lernen (Kupisch, Müller & Cantone, 2002). Basierend auf den Arbeiten von Karmiloff-Smith (1979), Köpcke (1982) und Köpcke und Zubin (1983) möchte diese Studie die Genuszuweisung im

Deutschen durch deutsch-russisch bilinguale Kinder untersuchen. Die Motivation dieser Studie liegt erstens bei dem Hinweis auf die tatsächlichen Regeln, die Lerner bei der Genuszuweisung im Deutschen verwenden. Zweitens fällt beim Blick auf die Forschungslage auf, dass sich die meisten Studien mit der Frage beschäftigen, wie sich die Lerner verhalten, wenn ein Nomen dasselbe bzw. zwei verschiedene Genera in ihren beiden Muttersprachen aufweist. Um aber zeigen zu können, dass Bilinguale tatsächlich Regeln bei der Genuszuweisung verwenden, bedarf es eines Experiments mit Fantasiewörtern, die ähnlich wie real existierende Wörter aufgebaut sind. Erst wenn diesen Wörtern ein zielsprachliches Genus zugewiesen wird, kann man davon ausgehen, dass der Genuszuweisung bestimmte Regeln zugrunde liegen.

Bei Blick auf die Studienlage fällt auf, dass es bislang keine Studie gibt, die dies für deutsch-russisch bilinguale Kinder untersucht. Dies stellt einen weiteren Grund dar, weshalb diese Studie entwickelt wurde. Die Sprachkombination ist darüber hinaus auch deshalb für die Forschung interessant, weil beide ein dreigliedriges Genussystem vorweisen, jedoch sind diese von unterschiedlicher Komplexität bzw. Transparenz. Die Transparenz des Genussystems wurde in vielen Studien neben Faktoren wie Spracherwerbsalter und Häufigkeit des Inputs als weiterer wichtiger Faktor beim Genuserwerb hervorgehoben (Rodina & Westergaard, 2017).

1.2. Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 beschäftigt sich mit der grammatischen Kategorie Genus. Folglich werden zunächst die grundlegenden Begriffe der Genuskongruenz und der Genuszuweisung definiert. Im Anschluss daran werden das deutsche und das russische Genussystem beschrieben und die Gesetzmäßigkeiten vorgestellt, die als Regeln zur Genuszuweisung dienen können.

In Kapitel 3 werden drei Hypothesen vorgestellt, die den Studien zugrunde liegen, die sich mit dem Genuserwerb beschäftigen. Es folgt ein Überblick über ausgewählte Studien zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen, die sich mit der grammatischen Kategorie des Genus beschäftigen und deren Erkenntnisse und Methodik für die vorliegende Studie relevant sind.

Kapitel 4 widmet sich der vorliegenden Studie. Es werden die Forschungsfragen und Hypothesen vorgestellt, die anhand dieser Studie überprüft werden sollen. Zudem werden die Teilnehmer und die beiden durchgeführten Experimente dargestellt und die Auswahl der Stimuli erläutert. Dieses Kapitel schließt mit der Darstellung der Ergebnisse, welche in Kapitel 5 im Hinblick auf die Forschungsfragen und Hypothesen diskutiert werden. Zudem werden mögliche Erklärungen für die gefundenen Resultate gegeben.

Das Fazit in Kapitel 6 bildet den Schluss dieser Arbeit. Es setzt sich sowohl aus einer kurzen Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit, als auch aus einem Ausblick auf weitere Forschungsfelder, die sich an diese Studie anschließen können, um noch tiefere Einblicke in die Thematik zu erlangen, zusammen.

2. Das deutsche und russische Genussystem

In diesem Kapitel sollen die Genussysteme der beiden zu betrachtenden Sprachen näher beschrieben und ihre Charakteristika hervorgehoben werden. In dieser Studie wird Genus im traditionellen Sinne verstanden, wie es Hockett definiert: „Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words“ (Hockett, 1958, S. 231). Das Wort ‚Genus‘ bezeichnet hierbei sowohl eine Gruppe an Nomen als auch die gesamte Kategorie, d.h. man kann sagen, dass eine bestimmte Sprache beispielsweise die Genera Maskulinum und Femininum hat und dass die Sprache über die Kategorie Genus verfügt (Corbett, 1991). Darüber hinaus ist es wichtig, zwischen Genuszuweisung und Genuskongruenz zu unterscheiden.

2.1. Genuskongruenz und Genuszuweisung

Als Ausgangspunkt für die Definition von Genuskongruenz dient zunächst die allgemeine Definition von Kongruenz. Kongruenz liegt „zwischen (mindestens zwei) sprachlichen Einheiten dann vor, wenn diese entweder bezogen auf eine semantische oder formale Eigenschaft miteinander übereinstimmen“ (Binanzer, 2017, S. 9). Genuskongruenz bezeichnet demnach die Übereinstimmung von einem lexikalisch inhärenten Genus eines Nomens und genussensitiven Einheiten, d.h. Einheiten, die nach einem Genus flektieren, wie beispielsweise Artikel oder Pronomen. Hierzu sind nachfolgend Beispiele aus dem Deutschen und Italienischen angeführt.

2. Das deutsche und russische Genussystem

(1) Beispiele für Genuskongruenz aus Binanzer (2017, S. 10)¹

	DET	ADJ	POSS	PERS
<i>fratello</i> _{Mask}	<i>il</i> _{Mask}	<i>bello</i> _{Mask}	<i>suo</i> _{Mask}	<i>lui</i> _{Mask}
<i>sorella</i> _{Fem}	<i>la</i> _{Fem}	<i>bella</i> _{Fem}	<i>sua</i> _{Fem}	<i>lei</i> _{Fem}
<i>Bruder</i> _{Mask}	<i>der</i> _{Mask}	<i>schöner</i> _{Mask}	<i>sein</i> _{Mask}	<i>er</i> _{Mask}
<i>Schwester</i> _{Fem}	<i>die</i> _{Fem}	<i>schöne</i> _{Fem}	<i>ihr</i> _{Fem}	<i>sie</i> _{Fem}

Durch Genuskongruenz werden morphosyntaktische Bezüge zwischen den genussensitiven Einheiten und dem jeweiligen Nomen hergestellt, sodass dem Genus eine strukturierende Funktion innerhalb des Satzes und auch über die Satzgrenzen hinaus zukommt (Binanzer, 2017). So kann beispielsweise mit einem Demonstrativ- (2a) oder Personalpronomen (2b) anaphorisch auf einen anderen Satz referiert werden, wie dies in Beispiel (2) dargestellt ist.

(2) Beispiele für die strukturierende Funktion des Genus

Ein_[Mask, Sg, Nom] Mann_[Mask, Sg, Nom] und eine_[Fem, Sg, Nom] Frau_[Fem, Sg, Nom] warten an einem_[Mask, Sg, Dat] Baum_[Mask, Sg, Dat].

- a. Dieser_[Mask, Sg, Dat] steht vor einem großem Haus.
- b. Er_[Mask, Sg, Nom] fragt sie_[Fem, Sg, Nom] nach der Uhrzeit.

Damit diese Referenzbezüge zwischen verschiedenen sprachlichen Einheiten hergestellt werden können, bedarf es einer Einteilung der Nomina in unterschiedliche grammatische Kategorien. Dies bezeichnet man als Genuszuweisung oder auch Genusklassifikation. Genuszuweisung ist häufig mit einer bestimmten Form verbunden, wie beispielsweise dem definiten Artikel (Rodina & Westergaard, 2017). Zur Funktion der Genuszuweisung im Deutschen siehe Köpcke und Zubin (1984, S. 43f.).

¹ Abweichend zur Darstellung in Binanzer (2017, S. 10) wurde die Genusmarkierung für das Beispiel *Bruder* korrigiert. Im Original wurden die genussensitiven Einheiten fälschlicherweise als Neutrum gekennzeichnet. Ebenfalls wurde zum Zwecke der Einheitlichkeit in allen Beispielen die verwendeten Abkürzungen *M* und *F* durch *Mask* bzw. *Fem* ersetzt.

2.2. Das Genus im Deutschen

Das Deutsche unterscheidet zwischen dem natürlichen Geschlecht (Sexus) und dem grammatischen Geschlecht (Genus) eines Nomens. Der Sexus gliedert sich in die zwei Ausprägungen männlich und weiblich, während das Genus drei Subkategorien aufweist: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Genus und Sexus eines Wortes stimmen nicht notwendigerweise überein, so ist der Sexus von *Mädchen* weiblich, das Genus jedoch Neutrum.

Jedem deutschen Substantiv kann genau eines der drei Genera zugeordnet werden. Wobei die Verteilung der monomorphemischen Nomen auf die drei Genera unterschiedlich ausgeprägt ist: So sind 42,7% Maskulinum, 38,1% Femininum und lediglich 19,2% Neutrum (Schiller & Caramazza, 2003, S. 171). Nur wenige Substantive weichen von der eindeutigen Zuweisung eines Genus ab, da sie entweder in ihrem Genus schwanken (3a) oder Homonyme sind (3b). In letzterem Fall desambiguiert der definite Artikel oder eine andere grammatische Kategorie, die eindeutig einem Genus zugeordnet werden kann.

(3) Beispiele für Nomen mit zwei Genera

- a. der/das Barock, Entgelt, Filter, Gummi, Hehl, Joghurt, Knäul, Lasso, Raster, Sims, Zepter
 - b. der/das Balg, Band, Ekel, Gummi, Kalkül, Paternoster, Verdienst
der/die Flur, Hut, Kunde, See
die/das Maß, Steuer, Wehr
- (Eisenberg, 2006, S. 150)

Häufig wurde in der Forschung davon ausgegangen, dass die Genuszuweisung im Deutschen, mit Ausnahme der Derivationssuffixe, arbiträr sei (Köpcke & Zubin, 1983). Diese Annahme änderte sich durch die Arbeit von Köpcke und Zubin (Köpcke, 1982; Köpcke & Zubin, 1983, 1984), die semantische, morphologische und phonologische Regeln postulierten, die Erklärungen für die Genuszuweisung im Deutschen liefern.

2. Das deutsche und russische Genusssystem

Die wichtigsten Regeln sind in Tabelle 1 aufgeführt. Für eine ausführlichere Darstellung der Regeln mit Häufigkeitsverteilungen siehe Köpcke (1982, S. 70ff.).

Tabelle 1 Die Regeln für die Genuszuweisung der Substantive in der deutschen Gegenwartssprache (Eisenberg, 2006, S. 151; Köpcke, 1982, S. 71ff.; Köpcke & Zubin, 1983, S. 168f.; Wegener, 1995, S. 93).

Semantische Regeln		
Maskulinum	Neutrum	Femininum
Naturereignisse, z.B. Herbst, Sturm Bezeichnungen für Menschen, Berufe und Ränge, z.B. Abt Bezeichnungen für Mineralien und Gesteine, z.B. Fels Bezeichnungen für alkoholische Getränke, z.B. Korn	Bezeichnungen für physikalische und theoretische Einheiten, z.B. Ohm Bezeichnungen für chemische Grundstoffe und Metalle, z.B. Sulfat Bezeichnungen für Wortarten, z.B. Nomen Nominalisierungen ohne Derivationsmorphem, z.B. Aus Bezeichnungen für Sprachen, z.B. Russisch	Bezeichnungen für Grundzahlen, z.B. Eins Abkürzungen, z.B. Tram
Morphologische Regeln		
Maskulinum	Neutrum	Femininum
Substantive, die durch nachfolgende Derivationssuffixe entstehen: -er, z.B. Behälter -ler, z.B. Wissenschaftler -ling, z.B. Lehrling	Substantive, die durch nachfolgende Derivationssuffixe entstehen: -chen, z.B. Gläschen Ge+e, z.B. Gelache -lein, z.B. Männlein -nis, z.B. Ereignis -tum, z.B. Beamtentum	Substantive, die durch nachfolgende Derivationssuffixe entstehen: -ei, z.B. Heulerei -in, z.B. Lehrerin -heit, z.B. Trunkenheit -keit, z.B. Heiterkeit -igkeit, z.B. Neuigkeit -schaft, z.B. Freundschaft -ung, z.B. Befreiung
Phonologische Regeln		
Maskulinum	Neutrum	Femininum
/kn/ ____, z.B. Knall /dr/ ____, bzw. /tr/ ____, z.B. Drang, Tritt /f/+C ____, z.B. Stuhl __ Nasal+C, z.B. Sand CC __ CC, z.B. Krampf __ /el/, z.B. Stiefel	__ /et/, z.B. Fett __ /ir/, z.B. Bier -o, z.B. Radio	__(C) {f, x, ç} + /t/, z.B. Flucht __ /ur/ bzw. __ /ür/, z.B. Tür __ /e/, z.B. Rose __ /a/, z.B. Lava __ /i/, z.B. Industrie

In Tabelle 1 bezeichnet C in den phonologischen Regeln einen obligatorischen Konsonanten an dieser Stelle, (C) hingegen einen optionalen Konsonanten.

Beim Genus handelt es sich um eine grammatische Kategorie, welche durch Kongruenz definiert (Hubenschmid, 1993, S. 47) und nicht am Nomen selbst, wie es beispielsweise in agglutinierenden Sprachen der Fall ist, markiert wird (Ruberg, 2013). So flektieren Nomen im Deutschen nicht nach Genus, sondern nur nach Kasus und Numerus. Die Regeln in Tabelle 1 sind nicht als Flexionsformen zu verstehen. Vielmehr konnten Köpcke (1982) und Köpcke und Zubin (1983) Korrelationen zwischen diesen Regeln und dem Genus des Nomens nachweisen. Die formulierten Regeln beschreiben lediglich Tendenzen, sodass sich auch Ausnahmen zu den postulierten Regeln finden lassen (Köpcke & Zubin, 1983).

Das Artikelsystem der deutschen Gegenwartssprache ist von hoher Relevanz, da sich das Genus des Nomens erst durch den Vergleich mit tatsächlich flektierten Formen ergibt (Ruberg, 2013).

Tabelle 2 Das Artikelsystem der deutschen Gegenwartssprache im Singular (Dieser, 2009).

definiter Artikel					indefiniter Artikel		
	Mask.	Neut.	Fem.	Pl.	Mask.	Neut.	Fem.
Nom.	der	das	die	die	ein	ein	eine
Gen.	des	des	der	der	eines	eines	einer
Dat.	dem	dem	der	den	einem	einem	einer
Akk.	den	das	die	die	einen	ein	eine

Die Besonderheit des Deutschen besteht in der grammatischen Polysemie der Artikelformen. So existieren für 16 grammatische Bedeutungen des Paradigmas des defini-

2. Das deutsche und russische Genussystem

ten Artikels nur sechs unterschiedliche Formen. Für die zwölf Bedeutungen des indefiniten Artikels gibt es ebenfalls nur sechs verschiedene Formen (siehe Tabelle 2). Somit herrscht im Gegenwartsdeutschen also ein Kasussynkretismus vor. Lediglich im Nominativ Singular lassen sich die definiten Artikel eindeutig den drei Genera zuordnen. Im indefiniten Artikelsystem kann hierbei nur die feminine Form eindeutig zugeordnet werden. Um zwischen den Formen Maskulinum und Neutrum zu unterscheiden, bedarf es im Nominativ Singular beispielsweise eines pränominalen Adjektivs wie in *ein groß-es_{Neut} Pferd* und *ein groß-en_{Mask} Baum*, da die Adjektivdeklinationsform im Nominativ diese beiden Genera unterscheidet.

2.3. Das Genus im Russischen

Das Russische unterscheidet ebenfalls in Maskulinum, Femininum und Neutrum (Rodina & Westergaard, 2012). Das Genus wird auch hier mittels Kongruenz definiert (Hubenschmid, 1993). Anders als im Deutschen gibt es im Russischen keine Artikel (Lemmerth & Hopp, 2017), sodass für die Genuskongruenz nur Adjektive, Pronomen, Partizipien und Verben im Präteritum in Frage kommen (Hubenschmid, 1993). Die Beispiele (4a-c) zeigen drei Nomen, die mit eindeutigen Genusmarkierungen an Adjektiven und Verben auftreten.

(4) Genusmarkierung im Russischen

- | | | | | |
|----|---|--------------------------|------------------------------|--------------|
| a. | Strann-yi | malčik- Ø | ležal-Ø | na skamejke. |
| | seltsam _{Mask} | Junge _(Mask) | liegen _{Verg. Mask} | auf Bank |
| | ,Ein seltsamer Junge lag auf der Bank.' | | | |
| b. | Strann-aja | devočk-a | ležal-a | na skamejke. |
| | seltsam _{Fem} | Mädchen _(Fem) | liegen _{Verg. Fem} | auf Bank |
| | ,Ein seltsames Mädchen lag auf der Bank.' | | | |
| c. | Strann-oe | pism-o | ležal-o | na skamejke. |
| | seltsam _{Neut} | Brief _(Neut) | liegen _{Verg. Neut} | auf Bank |
| | ,Ein seltsamer Brief lag auf der Bank.' | | | |

(übersetzt aus Rodina & Westergaard, 2012, S. 1078)

Lomonosov (1764) teilte die Nomen des Russischen basierend auf ihren Endungen ein (Tabelle 3). Hierbei handelt es sich um eine vereinfachte Darstellung der Deklinationenklassen, wie sie später von Corbett (1991) bezeichnet wurden.

Tabelle 3 Übersicht über die Verteilung der Genera im Russischen basierend auf den Substantivendungen (Lomonosov, 1764).

Maskulinum	Neutrum	Femininum
Substantive endend auf:	Substantive endend auf:	Substantive endend auf:
-й, z.B. сарай ‚Scheune‘	-е, z.B. сердце ‚Herz‘	-а, z.B. похвала ‚Lob‘
	-о, z.B. слово ‚Wort‘	-ь, z.B. любовь ‚Liebe‘; Ausnahme bei männlicher Benennung, z.B. властитель ‚Herrscher‘

Für die Mehrheit der Nomen kann das Genus somit anhand der Morphologie, d.h. der Flexionsaffixe (bei Lomonosov (1764): Endungen) vorhergesagt werden (Rodina & Westergaard, 2012). Nomen des Russischen lassen sich demnach in vier sogenannte Deklinationenklassen einteilen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4 Deklinationenklassen des Russischen transliteriert; Palatalisierung durch ' und j gekennzeichnet (Corbett, 1991, S. 36).

	I zakon ^(Mask) ‚Gesetz‘	II škola ^(Fem) ‚Schule‘	III kost' ^(Fem) ‚Knochen‘	IV vino ^(Neut) ‚Wein‘
Nominativ	zakon	škola	kost'	vino
Genitiv	zakon-a	škol-y	kost-i	vin-a
Dativ	zakon-u	škol-e	kost-i	vin-u
Akkusativ	zakon	škol-u	kost'	vino
Instrumental	zakon-om	škol-j	kost'-ju	vin-om
Lokativ	zakon-e	škol-e	kost-i	vin-e

Nomen in der Deklinationenklasse I sind maskulin, in II und III feminin und in IV neutral.

Tabelle 4 zeigt die Korrelation zwischen Deklinationenklasse und Genus. Da im Plural

2. Das deutsche und russische Genussystem

generell keine Genusunterscheidung stattfindet, wurde auf die Darstellung des Plurals verzichtet. Für eine Diskussion der Einteilung der Nomina in Deklinationsklassen und deren Anzahl siehe Hubenschmid (1993).

Neben der Korrelation zwischen Deklinationsklasse und Genus finden sich auch semantisch basierte Korrelationen. So sind Nomen, die sich auf männliche Tiere oder Menschen beziehen, maskulin, wie beispielsweise отец ‚Vater‘, дядя ‚Onkel‘ oder лев ‚Löwe‘ (Corbett, 1991, S. 34). Feminin sind Nomen, die auf weibliche Tiere oder Menschen referieren, so etwa мать ‚Mutter‘, тётя ‚Tante‘ oder львица ‚Löwin‘ (Corbett, 1991, S. 34).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl im Russischen als auch im Deutschen die drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum unterschieden werden. In beiden Sprachen wird das Genus nicht am Nomen selbst, sondern durch Kongruenz markiert. Bei Betrachtung der Regeln, die in den beiden Sprachen zur Genuszuweisung verwendet werden, fällt auf, dass das Deutsche mehr Regeln als das Russische aufweist. Dadurch haben die Regeln für die Genuszuweisung im Deutschen einen niedrigeren Anwendungsbereich (Dieser, 2009) als im Russischen.

3. Studien zum Genuserwerb

3.1. Genus in der Sprachverarbeitung

Viele Studien, die sich mit Sprachverarbeitung im Allgemeinen und der Verarbeitung von Genus im Besonderen auseinandersetzen (z.B. Blom, Poliřenská & Weerman, 2008; Jescheniak & Levelt, 1994; Rodina & Westergaard, 2017), unterscheiden mindestens drei Positionen: die sogenannte *lexical route of gender assignment*, die *reliable cue hypothesis* und der *dual-route access account* auch *postlexical checking hypothesis* genannt (Ruberg, 2013). Eine Zusammenfassung von verschiedenen wissenschaftlichen Studien, die sich mit dem Beweis der drei Positionen befassen, findet sich in Ruberg (2013). An dieser Stelle werden nur die wesentlichen Aspekte der verschiedenen Positionen kurz dargestellt.

Bei der *lexical route of gender assignment* wird davon ausgegangen, dass die Genuszuweisung ohne „Zugriff auf morphophonologische und phonologische Merkmale von Nomen“ (Ruberg, 2013, S. 59) erfolgt. Die Information über das Genus eines Lexems ist Teil des Lemmas und somit lexikalisch gespeichert (Ruberg, 2013), d.h. das Genus kann unabhängig von phonologischen Merkmalen abgerufen werden.

Der *reliable cue hypothesis* liegt die Annahme zugrunde, dass die Genuszuweisung immer dann „auf Basis morphophonologischer, phonologischer und semantischer Muster“ (Ruberg, 2013, S. 59), sogenannter *cues*, erfolgt, wenn diese verfügbar und verlässlich sind. Nach Lightfoot handelt es sich bei einem *cue* um „a piece of structure, an element of I-language², which is derived from the input“ (Lightfoot, 2006, S. 78). Die

² Die Unterscheidung in *E-language* and *I-language* geht auf Chomsky (2006) zurück. Unter *E-language* versteht man die externe Sprache eines Individuums, d.h. die Sprache, die tatsächlich beobachtbar

Studien von Köpcke (1982) und Köpcke und Zubin (1983, 1984) können hier exemplarisch angeführt werden. Die von ihnen zusammengestellte Übersicht über die Muster für die Genuszuweisung im Deutschen wurde in Abschnitt 2.2 vorgestellt.

Die *postlexical checking hypothesis* kann als Mischform aus den beiden vorangegangenen Positionen gesehen werden. So erfolgt die Genuszuweisung zunächst gemäß der *lexical route of gender assignment* (Ruberg, 2013). Morphophonologische, phonologische und semantische Informationen werden erst dann genutzt, „wenn die syntaktische Information gestört ist oder um die Plausibilität des zugewiesenen Genus zu überprüfen“ (Ruberg, 2013, S. 59).

3.2. Studien zu (bilingualen) Kindern

Eine der ersten Studien, die sich mit dem Genuserwerb und der Genuszuweisung bei Kindern beschäftigt, stammt von Karmiloff-Smith (1979). Sie untersuchte französisch monolinguale Kinder und entwickelte zu diesem Zweck verschiedene Experimente, die auf Fantasiewörtern basieren. Das Französische unterscheidet in maskulines und feminines Genus. Die verwendeten Fantasiewörter stammten aus drei Kategorien: Wörter mit maskulinem (,le bicron'), femininem (,la bravaise') und arbiträrem Suffix (fodire). Die Fantasiewörter wurden in fünf verschiedenen Experimenten verwendet. Alle Experimente haben gemein, dass den Kindern jeweils zwei Bilder gezeigt wurden, die von einem Testleiter benannt wurden. Die Experimente unterschieden sich allerdings in der Art und Weise, wie den Kindern die Fantasiewörter beigebracht wurden. So wurde das Fantasiewort mit einem kongruenten Artikel (Experiment 7, z.B. ,un bicron

ist. *I-language* bezeichnet die internalisierte Sprache eines Sprechers, die durch Regeln und Prinzipien erlernt wird.

/ *une bravaise*'), ohne Artikel (Experiment 8, z.B. ‚deux bicrons / deux bravaises‘) und mit inkongruentem Artikel (Experiment 9, z.B. ‚*une* bicron / *un* bravaise‘) präsentiert. Zusätzlich wurde das Fantasiewort als Bezeichnung für eine Person eingeführt, allerdings wurde hierbei kein Artikel verwendet und das natürliche Geschlecht der Person stimmte nicht mit dem grammatischen Geschlecht des Wortes überein (Experiment 10, z.B. *weibliche* heißen ‚deux bicrons‘, *männliche* heißen ‚deux bravaises‘). Im letzten Experiment erhielten die Kindern die Bezeichnung für ein männliches Bild und mussten den Namen für ein weibliches Bild bilden und umgekehrt (Experiment 11). Karmiloff-Smith (1979) konnte mit ihren Experimenten zeigen, dass morphophonologische Muster, besonders zu Beginn, erfolgreich sind, um Fantasiewörtern Genus zuzuweisen.

Auch Boloh und Ibernion (2013) untersuchten monolingual französischsprachige Kinder, um phonologische Muster und den Default in Bezug auf das grammatische Geschlecht zu ermitteln. Hierzu wurden Fantasiewörter verwendet, die als Bezeichnungen für imaginäre Personen eingeführt wurden. Die Kinder wurden aufgefordert, die Aktionen zu beschreiben, die der Testleiter mithilfe von 3D Puppen durchführte. Ihre Ergebnisse zeigten, dass das maskuline Genus als Default im Französischen angesehen werden kann. Unter *Default* versteht man in der Regel „an operation that applies not to particular sets of stored items or to their frequent patterns, but to any item whatsoever, as long as it does not already have a precomputed output listed for it“ (Marcus, Brinkmann, Clahsen, Wiese & Pinker, 1995, S. 192). *Defaults* können aus verschiedenen Gründen auftreten, wie beispielsweise bei einem Wort das unbekannt, von einem bekannten Wort verschieden und deshalb nicht generalisierbar oder im Moment nicht abrufbar ist (vgl. Marcus et al., 1995). Die Definition von Marcus et al. (1995) beschreibt

Default aus einer formalen Perspektive unter Berücksichtigung von morphosyntaktischen Kriterien, die am wenigsten markiert sind. Aus einer experimentellen Perspektive betrachtet, ist Default gleichbedeutend mit dem Wert, der am häufigsten verwendet wird. Beispielsweise ist der Default einer Sprache das Genus, welches Probanden in einer Aufgabe, in der sie Fantasiewörtern ein Genus zuweisen sollen, am häufigsten verwenden (Klassen, 2016). Für eine weitere Diskussion des Default-Begriffes sei an dieser Stelle auf Ruberg (2013) verwiesen.

Weitere Studien, wie beispielsweise die Studie von Spreng (2004), untersuchten die Rolle des Genus für den Erwerb der Pluralmorphologie des Deutschen. Hierzu testete Spreng 65 monolinguale Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren. Die Vorgehensweise ähnelte hierbei Experiment 8 von Karmiloff-Smith (1979). Die von Spreng (2004) verwendeten Fantasiewörter reimten sich hierbei mit bestehenden Wörtern des Deutschen (z.B. *Sisch-Tisch*) und wurden hinsichtlich ihrer Pluralbildung in sieben Gruppen unterteilt. Spreng zeigte in ihrer Studie, dass der Erwerb der Pluralmorphologie sowohl von der phonotaktischen Form des Nominalstamms als auch vom Genus des Nomens abhängt.

Die von Bittner (2006) durchgeführte Studie am Simone-Korpus³ untersucht den Erwerb von Kasus und Genus im Deutschen. Sie konnte zeigen, dass Kasusmerkmale vor Genusmerkmalen beim Erwerb des Artikelsystems erworben werden. Darüber hinaus zeigte sie, dass *die* nicht nur der am häufigsten vorkommende Artikel ist, sondern gleichzeitig unterspezifiziert für Kasus- bzw. Argumentmerkmale ist und deshalb in alle

³ Der Simone-Korpus ist nach Aussage von Bittner (2006) der größte Korpus einer Longitudinalstudie eines deutschen Kindes, der in der CHILDES Datenbank vorhanden ist. Simone wurde im Alter zwischen ein und vier Jahren aufgenommen.

Kontexte passt. Anhand der Korpusstudie zeigt Bittner (2006), dass die Reihenfolge des Genuserwerbs folgende ist: Femininum > Maskulinum > Neutrum. Damit widerspricht sie der vorherrschenden Annahme, in der Maskulinum als unmarkiertes und damit ersterlerntes Genus gilt (Bittner, 2006; Steinmetz, 2006).

Tabelle 5 Genusverteilung im Deutschen (entnommen aus Binanzer (2017, S. 51), eigene Hervorhebungen fett).

		M	N	F	multiples Genus
Pregel und Rickheit (1987); Auszählung von Binanzer (2017)	produktiver kindlicher Wortschatz	42,4	26,6	31,0	
Schiller und Caramazza (2003)	CELEX	42,7	19,2	35,4	2,7
Augst (1975)	Kernwortschatz	67,0	20,0	13,0	
Oehler (1966)	Grundwortschatz	38,8	22,4	38,8	
Wegener (1995)	Grundwortschatz	43,6	23,5	32,8	
Korecky-Kröll (2011)	CELEX (Tokenfrequenz)	35,1	22,6	41,2	1,1
Wegener (2007)	Fremdwortschatz	26,0	24,8	49,0	

Binanzer (2017) beschäftigt sich ebenfalls mit der Erwerbsreihenfolge des deutschen Genussystems. Dazu vergleicht sie in ihrer Arbeit verschiedene Studien zum Genuserwerb des Deutschen miteinander und kommt zu dem Schluss, dass die Artikelformen *der* oder *die* in Singularkontexten übergeneralisiert werden und die Artikelform *das* erst nach den anderen beiden Formen in das Artikelsystem integriert wird. In Tabelle 5 wird eine Übersicht über die Verteilung der Genera in verschiedenen Korpora gegeben. Aus dem Vergleich der verschiedenen Korpora ergibt sich des Weiteren, dass Maskulina in den untersuchten Korpora am häufigsten vorkommen, gefolgt von Feminina. Lediglich in drei der untersuchten Korpora ist die Anzahl der Feminina größer oder gleich der Anzahl der Maskulina. Die entsprechenden Zahlen sind durch Hervorhebung in Tabelle 5 gekennzeichnet.

Die Studie von Kupisch et al. (2002) untersucht in vergleichender Betrachtungsweise den Genuserwerb von mono- und bilingualen Kindern. Hierzu wurde eine Korpusstudie zu Longitudinaldaten von mono- und bilingualen Kindern, die Französisch bzw. Italienisch erwerben, durchgeführt und die Genusmarkierung an Artikeln untersucht. Kupisch et al. (2002) konnten zeigen, dass die untersuchten bilingualen Kinder eine niedrigere Genauigkeitsrate bei der Genusmarkierung am Artikel aufwiesen als monolinguale Kinder. Die italienisch bilingualen Kinder schnitten hierbei besser ab, als die französisch bilingualen Kinder. Kupisch et al. (2002) liefern als mögliche Erklärungen für ihre Ergebnisse folgendes: Monolinguale Kinder erhalten mehr Input als bilingualen Kinder. Da nicht alle Nomen Vorhersagen über das Genus erlauben, müssen diese Fälle einzeln auswendig gelernt werden, was den Erwerbsprozess verlangsamt. Für das Italienische gibt es hierbei weniger Ausnahmen, weshalb der Genuserwerb im Italienischen schneller abläuft als im Französischen.

Rodina und Westergaard (2013, 2017) stellten verschiedene Untersuchungen zum Genuserwerb bei russisch-norwegisch bilingualen Kindern an, die in Norwegen aufwachsen. Russisch und Norwegisch sind sich einerseits sehr ähnlich, da beide Sprachen drei Genera aufweisen (Maskulinum, Femininum, Neutrum). Maskulinum gilt in beiden Sprachen als Default (Rodina & Westergaard, 2013). Andererseits unterscheiden sich die beiden Sprachen hinsichtlich der Vorhersagbarkeit des Genus eines unbekannten Wortes. So folgt das Russische transparenten Regeln, während die Zuordnung im Norwegischen arbiträr zu sein scheint (Rodina & Westergaard, 2013), da sich kaum verlässliche Regeln für die Genuszuweisung finden lassen. Rodina und Westergaard verwendeten für ihre Untersuchungen existierende Wörter, die sie den Kindern anhand von Bildern zeigten und ihnen dieses ohne ein genuszuweisendes Element

wie Artikel oder Adjektiv präsentierten. Sie konnten zeigen, dass sowohl die Transparenz des Genus als auch der elterliche Input im Russischen eine Rolle beim Erwerb des grammatischen Genus spielen. Im Vergleich mit monolingualen Kindern konnten Rodina und Westergaard (2017) zeigen, dass sich russisch-norwegisch bilinguale Kinder im Norwegischen, der Mehrheitssprache, ähnlich wie monolinguale norwegische Kinder verhalten, trotz der fehlenden Transparenz in der Genuszuweisung. Im Russischen hingegen zeigten sich sowohl qualitative als auch quantitative Unterschiede im Vergleich mit monolingualen Kindern. Die qualitativen Unterschiede deuten an, dass ein frühes Erwerbsalter nicht ausreichend ist, um Genus zu erwerben, hierzu ist extensiver Input notwendig (Rodina & Westergaard, 2017). Für rein russischsprachige Kinder (2;6-4;0) konnten Rodina und Westergaard (2012) in einem Experiment mit existierenden Wörtern für den Genuserwerb zeigen, dass sich Kinder auf sogenannte *micro cues* (Westergaard, 2008, 2009) verlassen. Kinder sind bereits in einer sehr frühen Erwerbsphase sensitiv für kleinere semantische und phonologische Unterschiede von verschiedenen Subklassen von Nomen, sodass sie zwischen den vier Deklinationsklassen unterscheiden können.

Binanzer (2017) untersuchte ebenfalls deutsch-russisch bilinguale Kinder. Ihrer Studie liegt die Annahme zugrunde, dass Genuserwerb zunächst Kongruenzerwerb bedeutet. Sie untersuchte hierzu den Erwerbsverlauf von Grundschulkindern (L1 Russisch), die Deutsch sukzessiv als L2 erworben haben. Mittels Bildimpulsen testete sie reale Wörter, die Personen, Tiere, Spielzeuge oder Möbel bezeichneten. Binanzer liefert Evidenzen für die *reliable cue hypothesis*, wodurch die Sprecher in die Lage versetzt werden, für neue Nomina das jeweilige Genusmerkmal zu produzieren.

Auch Dieser (2009) befasst sich in ihrer Arbeit mit deutsch-russisch bilinguale Kinder und untersucht die Entwicklung der Genussysteme in den beiden Sprachen in Abhängigkeit davon, ob die Kinder mit zwei Erstsprachen, d.h. simultan bilingual oder sukzessiv bilingual aufwachsen. Bei den sukzessiv bilingualen Kindern unterscheidet sie darüber hinaus, welche der beiden Sprachen die Erstsprache ist und inwiefern dies für den Genuserwerb eine Rolle spielt. Ihre Daten basieren auf (semi-)spontansprachlichen Erhebungen aus Longitudinal- und Querschnittstudien. Sie konnte anhand dieser Daten zeigen, dass beim Genuserwerb der beiden Sprachen eine Abfolge von Entwicklungsstufen existiert, die in der Regel von allen Lernern unabhängig vom Erwerbstyp durchlaufen werden. Die Entwicklungsstufen zeichnen sich durch eine schrittweise Komplexitätszunahme aus, wobei in beiden Sprachen zunächst ein zweigliedriges System aufgebaut wird. Im Russischen wird hierbei zwischen femininem und maskulinem Genus unterschieden, im Deutschen zwischen Femininum und Nicht-Femininum.

Lemmerth und Hopp (2017) untersuchten lexikalischen und syntaktischen sprachübergreifenden Einfluss (cross-linguistic influence⁴) bei simultan (*mean* 8,3 Jahre) und sukzessiv (*mean* 8,4 Jahre) bilingualen deutsch-russischen Kindern. In der durchgeführten Produktionsstudie zeigte sich, dass die Kinder das zielsprachliche Genus den Nomen unabhängig davon zuwiesen, ob die Nomen der gleichen oder einer anderen Genuskategorie im Deutschen und Russischen angehören. Im durchgeführten eye-tracking Experiment wurde getestet, inwiefern Kinder Genusmarkierungen an Artikeln und Adjektiven verwenden, um das Nomen zu antizipieren. Hierbei verhielten sich die

⁴ Verschiedene Ansätze beschäftigen sich mit der Art und Weise wie sich Sprachen bei einem bilingualen Individuum beeinflussen können. Dieses Phänomen wird heute unter dem Begriff des *cross-linguistic influence* (CLI) diskutiert. Die Anfänge dieser Diskussion finden sich bei Volterra und Taeschner (1978). Eine kritische Bewertung von bisher publizierten Papern zu diesem Thema findet sich bei Kehoe (2015).

simultan bilingualen Kinder entsprechend der monolingualen Kontrollgruppe. Dies zeigt sich in ihrer Verwendung von Genusmarkierungen, um Aussagen über das Genus des Nomens zu treffen und dies unabhängig davon, ob die Nomen kongruentes Genus im Russischen aufwiesen. Die sukzessiv bilingualen Kinder hingegen verwendeten die Genusmarkierungen nur dann, wenn das Genus des Nomens im Deutschen mit dem Genus des Nomens im Russischen übereinstimmt. Lemmerth und Hopp (2017) interpretieren ihre Ergebnisse dahingehend, dass beim asynchronen Erwerb der L2 bei sukzessiv bilingualen Kindern die Genuszuweisung in der L2 zunächst durch Rückgriff auf das Lexikon der L1 geschieht. Bei simultan bilingualen Kindern beeinflusst die syntaktischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Russischen die Genuszuweisung nicht.

Zusammenfassend lässt sich für den Genuserwerb bei Kindern sagen, dass morphophonologische Muster oder auch *micro-cues* hilfreich beim Genuserwerb sind. Darüber hinaus spielt die Transparenz und die Größe des Anwendungsbereichs dieser Muster, sowie der Input der Eltern eine Rolle. Bei bilingualen Kindern ist die Zugehörigkeit der Nomen zu einer Genuskategorie und die damit verbundene Unterscheidung in kongruentes oder inkongruentes Genus ebenfalls von Bedeutung. Für das Deutsche wurde gezeigt, dass die Artikelformen *der* und *die* am häufigsten bei Kindern vorkommen, über die Reihenfolge, in der die verschiedenen Genera erworben werden, herrscht jedoch Uneinigkeit. Wichtig ist der Genuserwerb unter anderem deshalb, weil der Erwerb der Pluralmorphologie davon abhängt.

3.3. Studien zu (bilingualen) Erwachsenen

Die Studien zum Genus bei (bilingualen) Erwachsenen beschäftigen sich mehrheitlich mit der Frage, inwiefern eine Übereinstimmung der Genera in beiden Sprachen bzw. Genusmuster Einfluss auf die Genuszuweisung in einer Sprache nehmen.

So untersuchten Lemhöfer, Spalek und Schriefers (2008) deutsch-niederländisch bilinguale Erwachsene hinsichtlich des Einfluss des deutschen Genussystems auf das Niederländische. Alle Probanden wuchsen in Deutschland auf und gaben Deutsch als ihre dominante Sprache (L1) an. Mittels verschiedener Experimente, bei denen unter anderem Fantasiewörter zum Einsatz kamen und bei denen die Übereinstimmung der Genera der Testitems variierte, konnte ein sprachübergreifender Effekt gefunden werden. Dieser war am größten für Kognate. Lemhöfer et al. (2008) schlussfolgerten, dass die Genussysteme eines bilingualen Individuums miteinander interagieren. Jedoch schränken sie ihre Aussage dahingehend ein, dass dieser Effekt dadurch zustande kam, dass die Probanden Schwierigkeiten hatten, gewissen Nomen (besonders Kognaten) ein Genus zuzuweisen. Sie führen dies auf einen fehlerhaften Genuserwerb der L2 zurück, welcher durch die L1 bedingt ist.

Klassen (2016) untersuchte die Verwendung der Genusstrategien in der L2 in Abhängigkeit von der L1. Hierzu wählte sie bilinguale Sprecher mit L1 Spanisch und L2 Deutsch aus. Das Spanische unterscheidet im Gegensatz zum Deutschen nur zwei Genera, sodass eine Asymmetrie vorherrscht und eine Übertragung des Genus von der einen in die andere Sprache nicht möglich ist. Konträr zu bisher durchgeführten

Studien⁵ konnte sie anhand einer Fehleranalyse in Spontandaten zeigen, dass die untersuchten Probanden Maskulinum als Default im Deutschen verwenden. Dies kommt ihrer Meinung aufgrund der asymmetrischen Genusverteilung zustande.

Hohlfeld (2006) dagegen beschäftigte sich mit der Frage, inwiefern Muttersprachler des Deutschen Genusmuster für die Genuszuweisung von deutschen Nomen verwenden. Hierzu untersuchte sie die Genuszuweisung sowohl an realen als auch an Fantasiewörtern, die die Probanden sowohl online als auch offline bewerkstelligen mussten. Die Fantasiewörter wurden anhand einer Auswahl von phonologischen und morphologischen Mustern erstellt, wie sie in Tabelle 1 dargestellt sind. Anhand der Reaktionszeiten zeigte sich, dass im Onlineexperiment Genusmuster die Genuszuweisung mittels definitem Artikel nicht vereinfachten, während die Probanden im Offlineexperiment bei der Genuszuweisung von Fantasiewörtern von diesen profitierten. Folglich kommt sie zu dem Schluss, dass es zwei Wege der Genuszuweisung im Deutschen gibt: ein formbasierter und ein lexikalischer Weg. „Per default, gender is assigned via the lexical route; however, there are cases when also the form based route is applied, such as when there is no lemma entry in the mental lexicon“ (Hohlfeld, 2006, S. 139). Demnach interpretiert sie ihre Ergebnisse im Rahmen der *postlexical checking hypothesis*.

Schwichtenberg und Schiller (2004) untersuchten die Rolle, die semantische Muster für die Genuszuweisung im Deutschen spielen. Monolinguale Erwachsene wurden zu

⁵ Bisherige Studien kamen zu dem Ergebnis, dass das maskuline Genus im Deutschen dann als Default verwendet wird, wenn die L1 des Sprechers über kein Genussystem verfügt. Verfügt die L1 über ein Genussystem findet in der Regel ein Transfer des Genus aus der L1 in die L2 statt. Für einen Überblick an Studien, die diese Aussagen bestätigen, siehe Klassen (2016).

diesem Zweck mit Fantasiewörtern konfrontiert, die als potentielle Mitglieder einer Kategorie vorgeschlagen wurden. So sollten die Probanden beispielsweise für die Kategorie *Musikinstrument* aus *der Quachtel* und *die Ruppel* den Kandidaten auswählen, den sie am geeignetsten für diese Kategorie hielten. Sie konnten zeigen, dass diese semantischen Muster eine Rolle in der Genuszuweisung des Deutschen spielen. Jedoch merken Schwichtenberg und Schiller (2004) an, dass sie keine Aussagen darüber treffen können, in welcher Form diese Muster im mentalen Lexikon abgespeichert sind (d.h. als konkrete oder abstrakte Form).

Polinsky (2008) führte eine Studie zu in Amerika lebenden Herkunftssprechern des Russischen durch und untersuchte in zwei verschiedenen Experimenten die Genuszuweisung im Russischen durch die Probanden. In einem Experiment sollten die Teilnehmer Adjektive zu einem vorgegebenen Nomen produzieren, da diese im Russischen hinsichtlich des Genus flektieren. Es zeigte sich, dass die Probanden bei denselben Deklinationsklassen Probleme hatten, die auch für monolinguale Sprecher problematisch sind. In einem zweiten Experiment hörten die Teilnehmer Nomen mit Adjektiven, wobei die Adjektive sowohl kongruent als auch inkongruent zum Genus des vorgegebenen Nomens waren. Die Teilnehmer wurden gebeten, das Gehörte hinsichtlich der Akzeptabilität zu bewerten. Insgesamt zeigte sich, dass die Kategorie Genus immer noch präsent ist, obwohl das Englische keine Genusunterscheidung aufweist. Auffallend ist, dass sich die Probanden in zwei Gruppen einteilen lassen: solche mit einem zwei- und solche mit einem dreigliedrigen Genussystem. Denn das Genussystem des Russischen hat im Amerikanischen Russisch eine Umstrukturierung erfahren, sodass die Genuszuweisung nicht mehr aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Deklinationsklasse getroffen wird, sondern auf Basis von formalen Mustern

(Wortendungen). Die Zugehörigkeit zu einer der zwei Gruppen korreliert hierbei sowohl mit den Sprachkenntnissen als auch der Sprechrate, d.h. Teilnehmer mit guten Sprachkenntnissen und einer hohen Sprechrate unterscheiden drei Genera.

Im Überblick über verschiedene Studien zum Genus bei Erwachsenen zeigt sich, dass die in Kapitel 2.2 vorgestellten Regeln für die Genuszuweisung eine Rolle spielen. In Abhängigkeit von der Sprachenkombination weisen die Studien unterschiedliche Vorgehensweisen für die Genuszuweisung auf, so ist einerseits von Transfer andererseits von der Verwendung eines Defaults die Rede. Bei Herkunftssprechern kann es zudem zu einer Reanalyse des Genussystems kommen, wie Polinsky (2008) für russisch-amerikanisch Bilinguale zeigen konnte.

3. Studien zum Genuserwerb

4. Studie

Diese Studie beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Herkunftssprecher des Russischen formelle Regeln für die Genuszuweisung im Deutschen erworben haben. Dazu werden folgenden Forschungsfragen gestellt:

- 1) Sind Herkunftssprecher sensitiv für die formellen Regeln der Genuszuweisung?
Welchen Einfluss spielt dabei das Russische?
- 2) Welches Genus ist für die Genuszuweisung im Deutschen problematisch und welche Strategien wenden die Kinder in diesen Fällen an?
- 3) Welche Rolle spielt das Alter der Herkunftssprecher?
- 4) Inwiefern bedingt die Muttersprache der Eltern und der damit verbundene Input der Kinder zuhause die Genuszuweisung im Deutschen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden zwei Experimente entwickelt, anhand derer Rückschlüsse darüber gezogen werden können, ob das Genus im Sinne der *lexical route* oder der *reliable cue hypothesis* erworben wird. Es werden unter Einbeziehung der vorgestellten Studien aus Kapitel 3 folgende Annahmen für die einzelnen Forschungsfragen getroffen:

- 1) Die Probanden sind für die ausgewählten Regeln, die der Genuszuweisung im Deutschen zugrunde liegen, sensitiv. Das Regelsystem des Russischen ist transparenter als das deutsche System, es wird deshalb angenommen, dass für die Fälle, in der das Genus im Deutschen nicht mit dem Genus im Russischen übereinstimmt, das russische Genus ins Deutsche transferiert wird.

- 2) Am wenigsten Schwierigkeiten sollte mit dem maskulinen und dem femininen Genus auftreten. Als mögliche Strategien sind eine Reduktion des Genussystems von drei auf zwei Genera, eine Übergeneralisierung eines Genus, sowie ein Transfer aus dem Russischen denkbar.
- 3) Es wird angenommen, dass die Kinder mit zunehmendem Alter besser abschneiden, da mit zunehmendem Alter eine Dominanz in der Mehrheitssprache Deutsch zu erwarten ist, welche spätestens durch den Schuleintritt bedingt wird.
- 4) Für Kinder mit zwei russischsprachigen Eltern wird angenommen, dass diese schlechter abschneiden als Kinder bei denen Zuhause beide Sprachen gesprochen werden. Denn diese Kinder erhalten mehr Input im Deutschen von klein an und haben deshalb mehr Möglichkeiten, ein Genussystem für das Deutsche zu entwickeln.

4.1. Teilnehmer

Die Daten dieser Studie wurden im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts im Zeitraum von September bis Dezember 2017 in Deutschland erhoben. Hierbei nahmen 74 Kinder im Alter zwischen 3 und 13 Jahren an verschiedenen Tests in Stuttgart, Berlin und Singen (Hohentwiel) teil. Zusätzlich wurden die Eltern gebeten, Hintergrundfragebögen zur Sprachhistorie ihrer Kinder auszufüllen. Dieser kann in Anhang A.1 eingesehen werden. Zusätzlich findet sich dort für jedes Kind eine Übersicht zu den relevanten Daten, die mittels Fragebogen erhoben wurden (Anhang A.2).

Bei allen Kindern handelt es sich um Herkunftssprecher des Russischen, die in Deutschland aufwachsen. Von den ursprünglich 74 teilnehmenden Kindern wurden 19 nicht berücksichtigt, da einer oder mehrere der nachfolgenden Gründe auf diese zutrafen:

- Das Kind hat nicht an allen Sitzungsterminen teilgenommen, sodass nicht alle relevanten Daten vorliegen (11 Kinder). Eine Übersicht zu den (nicht) vorhandenen Aufnahmen findet sich in Anhang A.3
- Die Eltern sind nicht Muttersprachler des Russischen bzw. des Deutschen (2 Kinder).
- Zum Zeitpunkt der Auswertung lagen nicht alle relevanten Metadaten des Kindes, wie Alter oder Sprache der Eltern vor (6 Kinder).

Die Übersicht über die Verteilung des Alters der teilnehmenden Kinder kann in Abbildung 1 eingesehen werden.

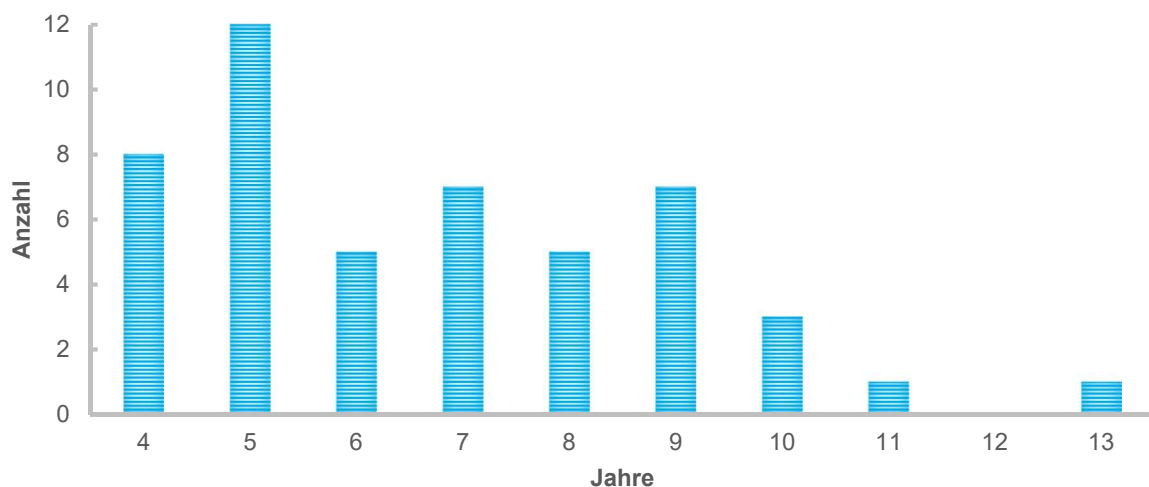


Abbildung 1 Altersübersicht der Kinder, deren Daten Eingang in die Auswertung gefunden haben.

4.2. Definition der Rahmenbedingungen

Für das Forschungsprojekt nahmen die Kinder an verschiedenen Experimenten teil, die sich an den Experimenten von Karmiloff-Smith (1979) orientieren. Für die vorliegende Arbeit werden zwei der insgesamt fünf durchgeführten Experimente berücksichtigt, welche nachfolgend als **Experiment 1** und **Experiment 2** bezeichneten werden. Die Tests wurden an zwei unterschiedlichen Tagen durchgeführt, wobei Experiment 1

stets vor Experiment 2 durchgeführt wurde. Die Kinder hatten während des gesamten Tests die Möglichkeit, diesen zu unterbrechen oder ganz abzubrechen⁶. Bei den Daten der Kinder, die Eingang in die Auswertung gefunden haben, war dies jedoch nie der Fall.

4.3. Experiment 1

4.3.1. Auswahl der Stimuli für Experiment 1

In Anlehnung an Karmiloff-Smiths Experiment 8 (1979) wurden verschiedene Fantasiewörter entworfen. Diese Wörter wurden unter Zuhilfenahme der in Abschnitt 2.2 dargestellten Regeln von Köpcke (1982), Köpcke und Zubin (1983) und Wegener (1995) erstellt. Laut Wegener (1995, S. 93) sind feminine Endung /ə/ bei Zweisilbern mit 90% und die neutrale Endung /ət/ mit 95% verlässliche Endungen für die Zuordnung des Genus im Deutschen. Für die maskulinen Fantasiewörter wurden die beiden Regeln /f/+C___ sowie ___Nasal+C (Köpcke & Zubin, 1983, S. 168) kombiniert, um eine hohe Verlässlichkeit in der Genuszuweisung zu erzielen. Gleichzeitig wurde darauf geachtet, dass die Fantasiewörter keine Minimalpaare mit existierenden Wörtern des Deutschen bilden. Die so entstandenen Fantasiewörter wurden in einem Vorexperiment (Anhang A.4) mit monolingualen Erwachsenen getestet. So wurden am Ende die in Tabelle 6 dargestellten Fantasiewörter für das Experiment 1 ausgewählt. Pro Genus wurden acht Items erstellt, wobei in der Kategorie Neutrum vier einsilbige und vier zweisilbige Nomen ausgewählt wurden. Da die meisten monomorphemischen Nomen im Deutschen maskulin sind (Schiller & Caramazza, 2003) und Zweisilber auf –

⁶ Der Testleiter hatte ebenso die Möglichkeit den Test abzubrechen, wenn dieser merkte, dass das Kind nicht mehr konzentriert oder müde war. Zu keiner Zeit war während der Tests das Wohl des Kindes beeinträchtigt.

et in der Regel Lehnwörter (z.B. Ballett, Menuett) sind, wurden diese Bedingungen für die Kategorie Neutrum zusätzlich eingeführt, um möglichen Effekten vorzubeugen und um eine ausgeglichene Kategorie zu erhalten. Die Fantasiewörter wurden für das Experiment 1 randomisiert und jeweils einem Gegenstand zugeordnet. Die genaue Reihenfolge der Fantasiewörter sowie die dazugehörigen Gegenstände können in Anhang A.5 eingesehen werden.

Tabelle 6 Übersicht über die verwendeten Fantasiewörter entsprechend des erwarteten Genus.

Maskulinum	Neutrum	Femininum
Schlömp	Glett	Bimpe
Schment	Knett	Brunke
Schnemp	Kwett	Fruxe
Schränz	Plett	Golme
Schromp	Ikett	Knumpe
Spronk	Lapett	Köke
Stinz	Manett	Krumse
Stönz	Punett	Puchte

4.3.2. Durchführung Experiment 1

Alle Kinder wurden in Deutschland von einem monolingualen Testleiter getestet, der das gesamte Experiment mit einem Aufnahmegerät aufzeichnete⁷. Für das Experiment 1 wurde den Kindern eine kurze Geschichte erzählt, die die Kinder auf die Spiele, wie die Experimente für die Kinder hießen, einstimmte. Die Geschichte beinhaltete Marsmenschen, die in ihrer Rakete auf die Erde zu Besuch kamen und verschiedene Gegenstände mitbrachten. Da die Marsmenschen zum ersten Mal auf der Erde sind, haben diese ihre Rakete für eine Erkundungstour verlassen. Diese Gelegenheit nutzt

⁷ Aus Datenschutzgründen wurden die Daten der Kinder anonymisiert und mit dem Ort der Aufnahme und einer zufällig zugeteilten Nummer gekennzeichnet.

ein Dieb zum Einbruch in die Rakete. Die Kinder wurden gebeten, dem Dieb zu helfen und den Sack mit dem Diebesgut zu tragen. Dazu erhielten die Kinder einen kleinen Stoff sack, in welchen sie die Beute in Form von Kärtchen, auf denen die Gegenstände abgedruckt waren, einpacken sollten.

Mithilfe einer PowerPoint Präsentation wurden den Kindern dann die verschiedenen Gegenstände der Marsmenschen gezeigt und erklärt, wie diese heißen. Hierbei wurde darauf geachtet, dass den Kindern das erwartete Genus nicht vorgegeben wurde. Ein exemplarischer Ablauf ist in (5) dargestellt. Die Abbildungen der verwendeten Gegenstände entstammen der NOUN Database (Horst & Hout, 2014) und können in Anhang A.5 eingesehen werden.

(5) Experiment1: Ablauf eines Durchgangs

(Bilder eines gelben und blauen Knetts erscheinen gleichzeitig auf dem Bildschirm)

Testleiter: Was du hier siehst heißt Knett. Was ist das?

erwartete Antwort: Ein gelbes und ein blaues Knett.



(Bild eines Diebes erscheint in Form einer Animation auf dem Bildschirm)

Testleiter: Was klaut der Dieb?

(Das blaue Knett verschwindet und das Bild des gelben Knetts bleibt)

erwartete Antwort: Das blaue Knett.



Bevor die Kinder mit dem eigentlichen Experiment begannen, dienten die Wörter *Dittchen*_{Neut}, *Rielung*_{Fem} und *Spankling*_{Mask} als Übungsitems. Für jedes Genus gab es somit ein Übungsitem, welches mittels Derivationssuffixen (vgl. Tabelle 1) gebildet wurde. Ziel der Übungsitems war es, die Kinder mit dem Ablauf des Experiments vertraut zu machen, weshalb der Testleiter in dieser Phase dem Kind half, falls dies nötig

war. Gegebenenfalls wurde die Übungsphase auch mehrfach durchlaufen, bis das Kind den Ablauf des Experiments verstanden hatte.

4.4. Experiment 2

4.4.1. Auswahl der Stimuli für Experiment 2

Für Experiment 2 wurden unter Verwendung derselben Regeln, d.h. -e für Femininum, -ett für Neutrum und Nomen mit einem in /f/ anlautendes Konsonantencluster sowie einem Nasal und einem weiteren Konsonanten in der Coda für Maskulinum konstruiert. Zusätzlich mussten die Nomen unbelebt und Konkreta sein. Bei der Auswahl wurde außerdem darauf geachtet, dass das Genus der deutschen Wörter kongruent bzw. inkongruent im Russischen ist. Für die Kategorien Femininum wurde auf eine gleichmäßige Verteilung zwischen kongruent bzw. inkongruent geachtet. Aufgrund der starken Restriktion für Maskulina, konnte hier nicht auf eine solche gleichmäßige Verteilung geachtet werden. Dies führte zu einer vollständigen Überlappung des Genus in dieser Kategorie. Für die Kategorie Neutrum wurden deshalb Items ausgewählt, bei denen keine Überlappung vorliegt, um insgesamt eine gleichmäßige Verteilung zwischen kongruentem und inkongruentem Genus zu erhalten. Unter Berücksichtigung aller beschriebenen Bedingungen wurden am Ende sechs Items pro Kategorie ausgewählt, welche mit ihren Übersetzungen in Tabelle 7 zu sehen sind.

Bei der Durchführung der Experimente hat sich gezeigt, dass die Kinder anstelle des gewünschten Wortes *Fahne* auch das Wort *Flagge* verwendet haben. Da Flagge ebenso alle beschriebenen Bedingungen erfüllt, wurde dies auch akzeptiert.

Tabelle 7 Übersicht über die verwendeten existierenden Wörter mit russischer Übersetzung.

Testitem	Russische Übersetzung (Genus)	Genuskongruenz Deutsch-Russisch
Schrank	шкаф (Mask)	ja
Spind	шкаф (Mask)	ja
Stand	стенд (Mask)	ja
Strand	пляж (Mask)	ja
Strumpf	чулок (Mask)	ja
Strunk	стебель (Mask)	ja
Bett	постель (Fem)	nein
Brett	доска (Fem)	nein
Jackett	пиджак (Mask)	nein
Parkett	паркет (Mask)	nein
Skelett	скелет (Mask)	nein
Tablett	поднос (Mask)	nein
Blume	цветок (Mask)	nein
Fahne / Flagge	знамя (Neut) / флаг (Mask)	nein
Zunge	язык (Mask)	nein
Flasche	бутылка (Fem)	ja
Kerze	свеча (Fem)	ja
Pfanne	сковорода (Fem)	ja

4.4.2. Durchführung Experiment 2

Experiment 2 verlief sehr ähnlich wie Experiment 1. Auch hier wurde den Kindern eine kurze Geschichte erzählt, die sich wiederum auf die Geschichte mit den Marsmenschen aus Experiment 1 bezog. Die Marsmenschen hatten auf ihrer Erkundungstour auf der Erde Bilder von Gegenständen gemacht, die sie gefunden haben und baten das Kind ihnen zu sagen, wie diese Gegenstände heißen. Falls das Kind das Wort nicht selbst wusste, sagte der Testleiter dem Kind das Wort. Wie bereits in Experiment 1 geschah dies, ohne dass der Testleiter das Genus vorgab. Auch dieses Experiment wurde mithilfe einer PowerPoint Präsentation durchgeführt und die Kinder wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen. Den Kindern wurden verschiedene Gegen-

stände gezeigt, die in unterschiedlicher Größe oder in zwei verschiedenen Farben dargestellt wurden. Die verwendeten Bilder können in Anhang A.6 eingesehen werden. Der Ablauf des Experiment 2 ist in (6) exemplarisch dargestellt.

(6) Experiment 2: Ablauf eines Durchgangs

(Bilder einer blauen und roten Kerze erscheinen gleichzeitig auf dem Bildschirm)

Testleiter: Was siehst du?

- a) Das Kind gibt selbstständig eine Antwort
 erwartete Antwort: Eine blaue und eine rote Kerze.
 (Die rote Kerze verschwindet)
 Testleiter: Was ist verschwunden?
 erwartete Antwort: Die rote Kerze
- b) Das Kind gibt keine selbstständige Antwort
 erwartete Antwort: Ich weiß nicht, wie das heißt.
 Testleiter: Was du hier siehst heißt Kerze. Was siehst du?
 erwartete Antwort: Eine rote und eine blaue Kerze.
 (Die rote Kerze verschwindet)
 Testleiter: Was ist verschwunden?
 erwartete Antwort: Die rote Kerze.

Bevor dem Kind das gesuchte Wort gesagt wurde, versuchte der Testleiter, durch Erklärungen zu dem abgebildeten Gegenstand, dem Kind zu helfen, damit dieses den Gegenstand benennen konnte (6a). War dies nicht möglich, wurde dem Kind das Wort wie in (6b) gesagt. Sollte das Kind ein anderes als das gesuchte Wort sagen, fragte der Testleiter, ob das Kind noch ein anderes Wort für diesen Gegenstand wisse. Verneinte das Kind, wurde wie in (6b) verfahren.

Auch diesem Experiment ging eine Übungsphase mit den Übungssitems *Baum*_{mask}, *Hand*_{fem} und *Auto*_{neut} voraus, in der das Kind den Ablauf des Experiments einüben konnte. Die verwendeten Übungssitems basierten nicht auf den Regeln der Genuszuweisung, welche zur Erstellung der Testitems gewählt wurden, sodass der Testleiter, sofern nötig, das Genus des Wortes sagen konnte, wenn er beispielsweise dem Kind den Durchlauf vormachte.

4.5. Ergebnisse

Für die Auswertung der beiden Experimente wurden die relevanten Aussagen der Kinder transkribiert. Somit ergaben sich im Regelfall drei Antworten pro Item. Ein Beispiel ist in (7) dargestellt.

(7) Antwort von KJS2 für *Knett*

Testleiter: Was siehst du?

KJS2: Ein gelbes Knett (Antwort1) und ein blaues Knett (Antwort 2).

Testleiter: Was klaut der Dieb?

KJS2: Das blaue Knett (Antwort 3).

Die Aussagen der Kinder für Antwort 3 wurden dann hinsichtlich ihres Genus kodiert, d.h. einerseits nach dem zielsprachlichen Genus (in der Auswertung: Kategorie) und andererseits nach dem durch die Kinder zugewiesenen Genus. Die Genuszuweisung wurde anhand des verwendeten definiten Artikels bzw. des verwendeten Adjektivs bestimmt. Ausgeschlossen von der Auswertung wurden Aussagen, die sich nicht eindeutig einem der drei Genera zuordnen lassen. Dies war der Fall, wenn:

- Das Kind nur die Farbe des Gegenstandes sagte, ohne das Farbadjektiv zu flektieren. Z.B. Rot (Antwort 3).
- Das Kind Artikel und Adjektiv unterschiedlich flektierte. Z.B. eine rotes Glett (Antwort 3).

Insgesamt konnten somit die Daten von 49 Kindern (18 männl., 31 weibl.; *mean* 6,7 Jahre) in die Auswertung einfließen. Die Daten von sechs Kindern konnten nicht berücksichtigt werden, da sich keine ihrer gegebenen Antworten eindeutig einem Genus zuordnen lies. Eine detaillierte Übersicht zu diesen Kindern befindet sich in Anhang A.7.

4.5.1. Experiment 1

Nach Sichtung der Daten wurde die Anzahl der jeweils verwendeten Genera ausgezählt. Die sich daraus ergebende Verteilung ist in Abbildung 2 dargestellt. Maximal waren hierbei 24 Antworten möglich. Am häufigsten konnte die gegebene Antwort als Femininum (*mean* 9,9) gewertet werden, gefolgt von Neutrum (*mean* 9,1) und Maskulinum (*mean* 2,9).

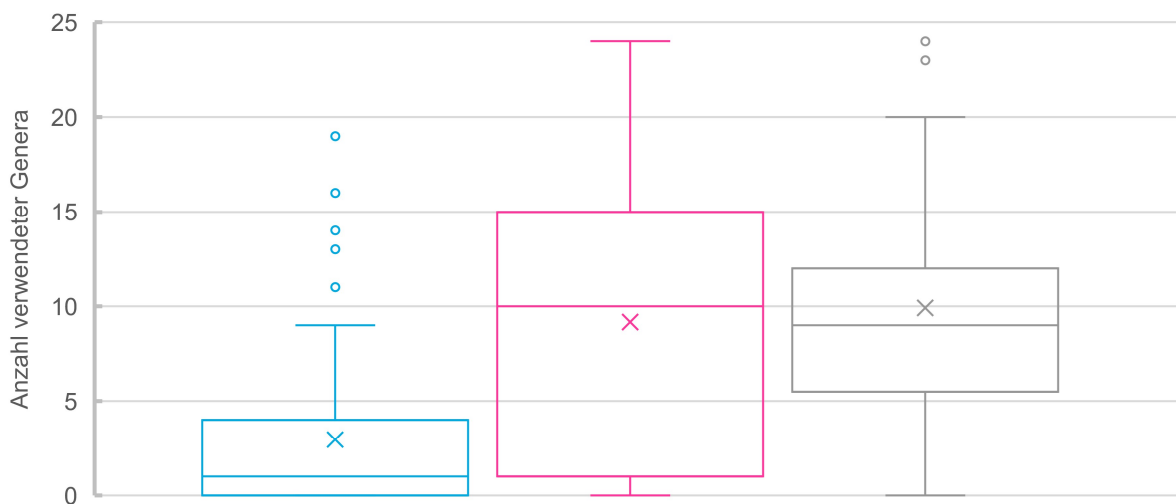


Abbildung 2 Anzahl der insgesamt verwendeten Genera; blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum; x Mittelwertmarkierung.

Das maskuline Genus wurde zwischen 0- und 4-mal pro Kind als Antwort gewählt. Der Mittelwert liegt hierbei über dem Median. Demnach wurde das maskuline Genus häufiger weniger als 2,9-mal gewählt. Fünf der Kinder wählten das maskuline Genus häufiger als es für den größten, nicht extremen Wert, d.h. 9, der Fall war.

Neutrum wurde zwischen 1- und 15-mal als Antwort gewählt. Dies gilt für 50% der Antworten. Durch die Lage des Medians wird eine linksschiefe Verteilung ersichtlich, d.h. der Median ist größer als das arithmetische Mittel. Diese Kategorie weist zudem eine große Streubreite auf, d.h. die Anzahl der Antworten, die der Kategorie Neutrum zugerechnet werden können, schwanken sehr.

4. Studie

Für das feminine Genus zeigt sich eine nahezu symmetrische Verteilung der Antworten. Dies bedeutet, dass annähernd gleich viele über bzw. unter dem Median liegen. Die Hälfte der Antworten liegen zwischen 5,5 und 12. Lediglich die Antworten zweier Kinder liegen im extremen Bereich. Das bedeutet, sie wählten 23- bzw. 24-mal das feminine Genus als Antwort.

Betrachtet man nun, wie sich die drei Genera auf die erwarteten, d.h. zielsprachlichen Kategorien verteilen, ergibt sich die Darstellung in Abbildung 3. Es wird für jede Kategorie aufgezeigt, mit welchem Genus die Kinder geantwortet haben. Es zeigt sich, dass in der Kategorie Maskulinum am häufigsten Neutrum (42,6%) verwendet wurde. Als Maskulinum können in dieser Kategorie nur 22,8% der Antworten gewertet werden, d.h. etwa halb so viele Antworten wie für Neutrum. Dem femininen Genus sind in dieser Kategorie 34,7% der Antworten zuzurechnen. In der Kategorie Maskulinum gab es demnach mehr falsche als richtige Antworten (285 falsche bzw. 84 richtige Antworten). Die Unterscheidung in richtig oder falsch wird auf Basis des erwarteten Genus getroffen, d.h. eine Antwort wird dann als richtig bzw. falsch bezeichnet, wenn die Antwort des Kindes der erwarteten Antwort entspricht bzw. von dieser abweicht.

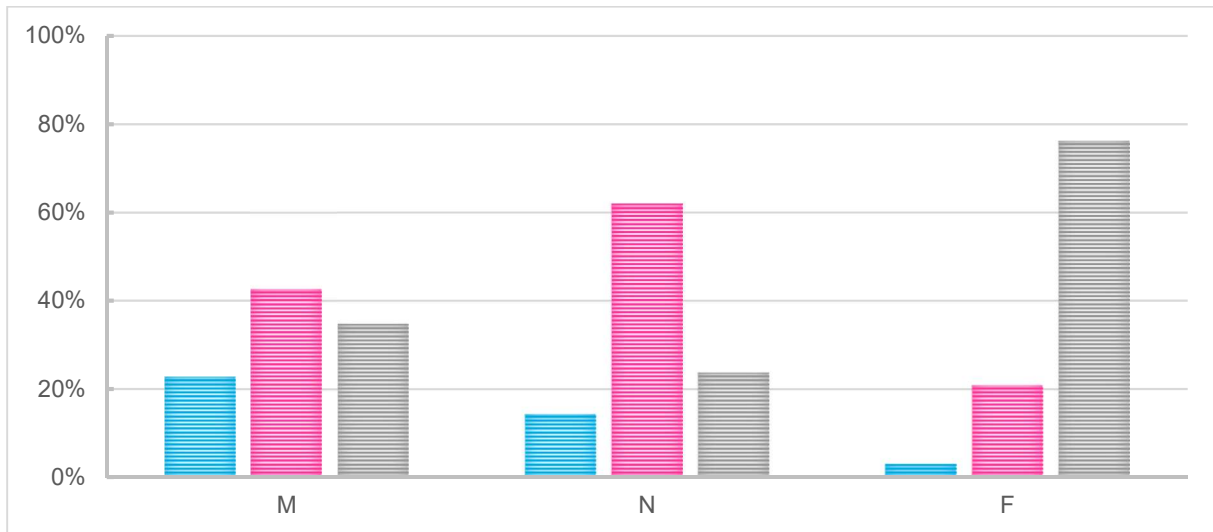


Abbildung 3 Gegebene Antworten (blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum) nach erwarteter Genuskategorie.

In der Kategorie Neutrum sind 62% der Antworten Neutrum, 23,7% Femininum und 14,3% Maskulinum. Es gibt demnach einen deutlichen Unterschied zwischen Neutrum und den anderen beiden verwendeten Genera. Gleichzeitig beantworteten die Kinder in dieser Kategorie mehr als die Hälfte zielsprachlich richtig.

Mit 76,2% sind die meisten Antworten in der Kategorie Femininum dem femininen Genus, d.h. dem zielsprachlich richtigen Genus, zuzuordnen. Lediglich 20,8% bzw. 3% entfallen in dieser Kategorie auf Neutrum bzw. Maskulinum. Auch in dieser Kategorie liegt ein deutlicher Unterschied zwischen Femininum und den beiden anderen verwendeten Genera vor.

Insgesamt schnitten die Kinder also in der Kategorie Femininum am besten ab, da sie dort den höchsten Prozentsatz für die zielsprachliche Verwendung des Genus erzielten und der Unterschied zu den anderen beiden in dieser Kategorie verwendeten Genera am größten ist. Beim Vergleich der verwendeten Genera in den drei Kategorien fällt auf, dass die Verwendung von Femininum und Neutrum überwiegt. Das maskuline Genus wird am wenigsten verwendet.

4. Studie

Um ein differenzierteres Bild über das Abschneiden der Kinder in diesem Experiment zu erhalten, wurden die Kinder in zwei Altersgruppen unterteilt. In **Gruppe 1** (n=25) befinden sich die Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren. In **Gruppe 2** (n=24) reicht die Altersspanne von sieben bis dreizehn Jahre. Da die Kinder in der Regel mit sieben Jahren eingeschult werden und sich dadurch ggf. die Dominanz⁸ ihrer beiden Sprachen ändert⁹, wurde dieses Alter zur Einteilung der beiden Altersgruppen zugrunde gelegt. Die Abbildungen 4 (Gruppe 1) und 5 (Gruppe 2) zeigen die Verteilung der gegebenen richtigen Antworten pro Kind in den drei Kategorien Maskulinum, Neutrum und Femininum. Die Kinder sind hier jeweils aufsteigend nach ihrem Alter sortiert.

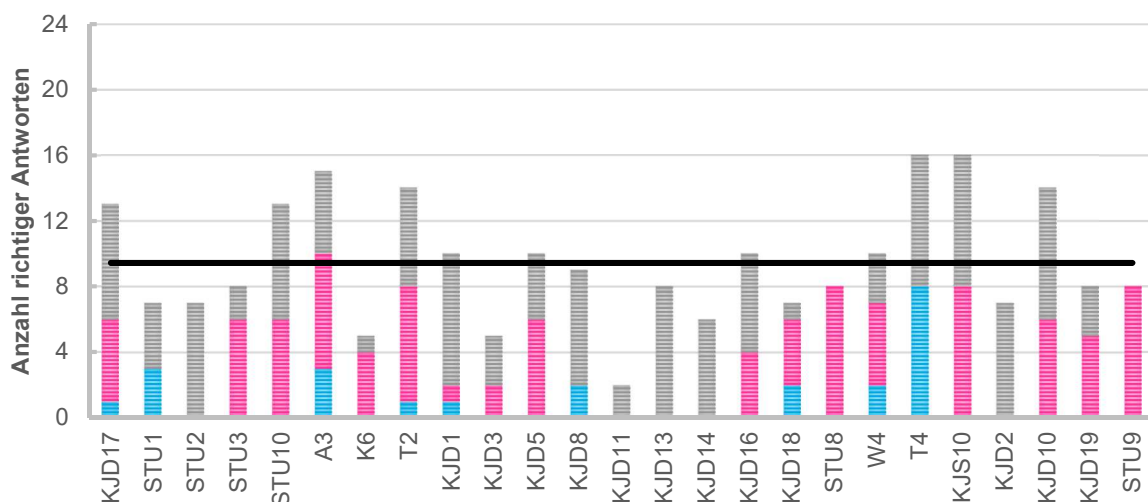


Abbildung 4 Gruppe 1: Verteilung der richtigen Antworten auf die drei Genera (blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum) der Gruppe (n=25); Mittelwert (schwarz) der insgesamt gegebenen richtigen Antworten.

⁸ Nach Hemàndez-Chàvez, Burt und Dulay (1978) beschreibt der Begriff der (Sprach-)Dominanz „the degree of bilingualism manifested by individuals who know two languages, that is, the relative level of proficiency in each of the languages. A person may know both equally well, in which case we speak of *balanced bilingualism*. Or, the speaker may exhibit greater control of one over the other, in which case we consider the first language to be *dominant* over the second” (Hemàndez-Chàvez et al., 1978, S. 41).

⁹ Einige der Kinder besuchen einen Deutsch-Russischen Kindergarten, in dem sehr viel Wert auf die russische Sprache gelegt wird. In den besuchten Schulen wird Russisch nicht als Unterrichtsfach angeboten. Dadurch, dass Schulen häufig einen größeren Einzugsbereich als Kindergärten haben, kommen schulpflichtige Kinder mit mehr deutschsprachigen Kindern in Kontakt als dies im Kindergarten der Fall ist. Dies kann Einfluss auf die Sprachdominanz der Kinder nehmen.

Die am häufigsten richtig gegebene Antwort in der Gruppe 1 war in der Kategorie Femininum. So haben vierzehn der insgesamt 25 Kinder mehr als die Hälfte in der Kategorie Femininum richtig beantwortet. In der Kategorie Neutrum haben 12 der Kinder mehr als die Hälfte richtig beantwortet. Lediglich ein Kind (T4) hat acht richtige Antworten in der Kategorie Maskulinum gegeben. Mit Ausnahme von sechs Kindern verwendeten die Kinder aus Gruppe 1 nur Antworten aus zwei Kategorien. Am häufigsten unterschieden die Kinder zwischen Neutrum von Femininum. Insgesamt antworteten die Kinder auf 9,4 der Testitems wie erwartet.

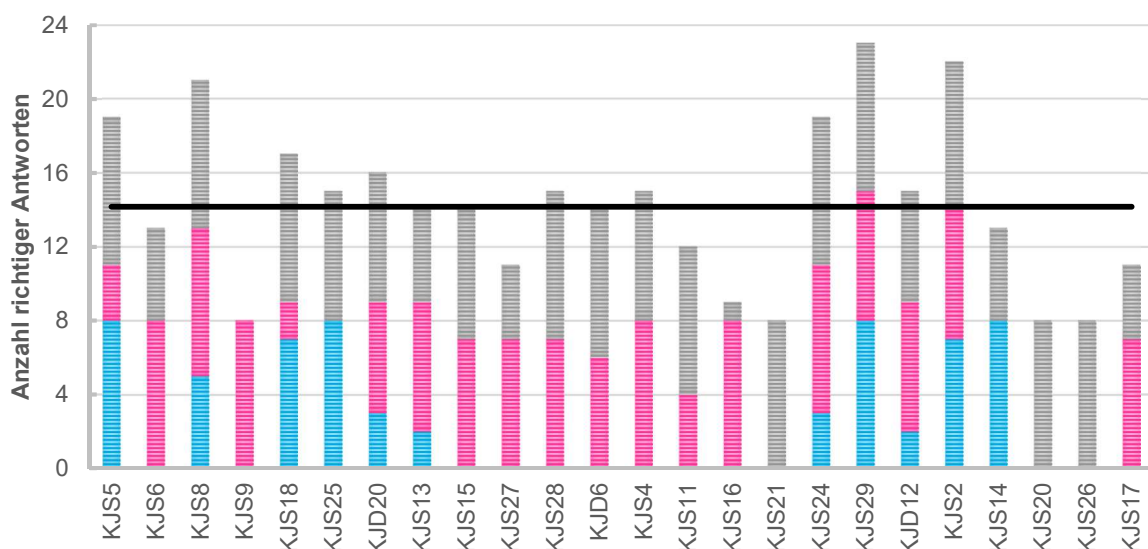


Abbildung 5 Verteilung der richtigen Antworten auf die drei Genera (blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum) der Gruppe 2 (n=24); schwarz Mittelwertmarkierung der zielsprachlich richtigen Antworten.

In der Gruppe 2 (Abbildung 5) lag der Mittelwert der gegebenen richtigen Antworten bei 14,2. 20 der 25 Kinder aus Gruppe 2 beantworteten mehr als die Hälfte in der Kategorie Femininum richtig. In der Kategorie Neutrum gilt dies für 16 Kinder. Sieben Kinder beantworteten mehr als die Hälfte der Testitems in der Kategorie Maskulinum richtig. Lediglich neun Kinder verwendeten bei ihren Antworten alle drei Genera.

4. Studie

Betrachtet man die Wahl der Kinder, die sie bei einer falschen Antwort trafen (Tabelle 8), so wählten die Kinder der Gruppe 1 am häufigsten Femininum, gefolgt von Neutrum. Am wenigsten entschieden sich die Kinder bei einer falschen Antwort für Maskulinum.

Tabelle 8 Vergleich der Häufigkeit der drei Genera bei falscher Antwort in den beiden Altersgruppen.

	Maskulinum	Neutrum	Femininum	insgesamt
Gruppe 1	31	124	131	286
Gruppe 2	30	108	84	222

Die Kinder der Gruppe 2 entscheiden sich bei einer falschen Antwort häufiger für Neutrum, am seltensten entscheiden sie sich für Maskulinum.

Abbildung 6 vergleicht die Verteilung der Antworten der Kinder innerhalb der drei Genuskategorien. Ausgehend von der Muttersprache der Eltern wurden die Daten der Kinder hierzu in zwei Gruppen unterteilt. Die Kinder der **Gruppe DR** haben jeweils einen Elternteil mit der Muttersprache Deutsch und einen Elternteil mit der Muttersprache Russisch. In der **Gruppe RR** befinden sich nur Kinder, von denen beide Elternteile Muttersprachler des Russischen sind. Für diese Auswertung wurde eines der Kinder nicht berücksichtigt, da beide Elternteile Muttersprachler des Deutschen sind und das Kind Russisch somit nur im Kindergarten hört und spricht.

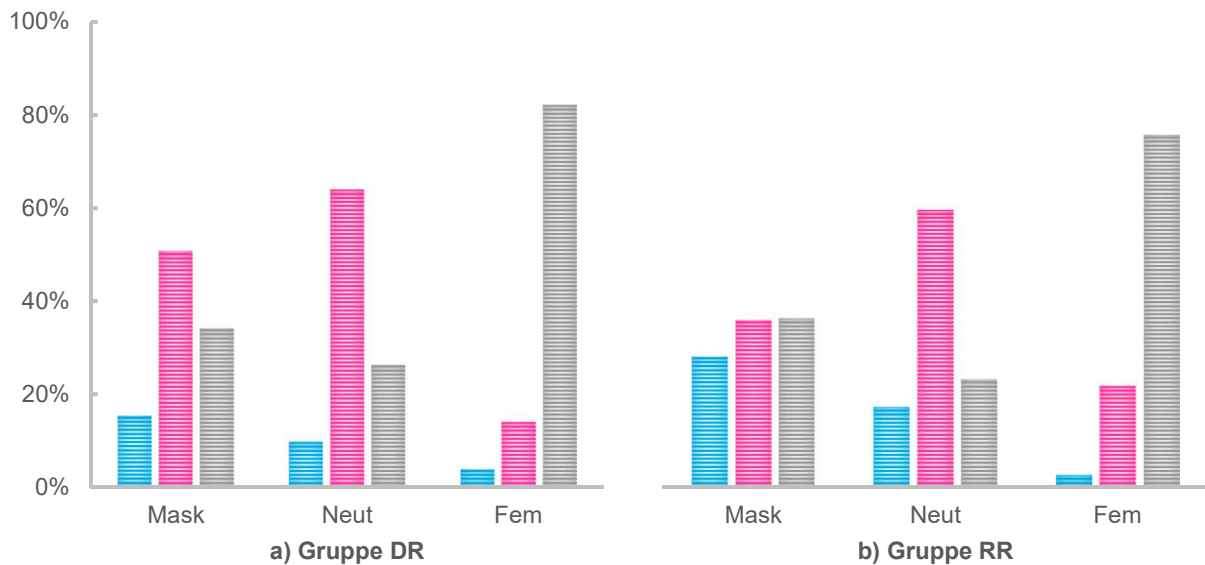


Abbildung 6 Gegebene Antworten (blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum) nach erwarteter Genuskategorie für a) Gruppe DR: Kinder, von denen ein Elternteil Muttersprachler des Deutschen bzw. Russischen ist und für b) Gruppe RR: Kinder, von denen beide Elternteile Muttersprachler des Russischen sind.

In Abbildung 6a ist zu sehen, dass in der Kategorie Femininum das feminine Genus am häufigsten gewählt (82%) wurde, gefolgt von Neutrum (14%) und Maskulinum (3,9%). In der Kategorie Neutrum wurde Neutrum mit 63,9% am häufigsten gewählt. Nur 26,2% der Antworten in dieser Kategorie waren Femininum und 9,8% Maskulinum. Neutrum (50,8%) wurde am häufigsten in der Kategorie Maskulinum gewählt. 34,1% der Antworten waren Femininum in dieser Kategorie und lediglich 15,2% waren Maskulinum.

In der Gruppe RR (Abbildung 6b) wurde in der Kategorie Femininum das feminine Genus mit 75,6% der Antworten in dieser Kategorie am häufigsten gewählt. 21,8% bzw. 2,7% der Antworten entfallen in dieser Kategorie auf Neutrum bzw. Maskulinum. Mit 59,6% war Neutrum die am häufigsten gewählte Antwort in der Kategorie Neutrum. Das feminine Genus wurde in dieser Kategorie in nur 23,2% der Fälle gewählt, das maskuline Genus in 17,3% der Fälle. In der Kategorie Maskulinum wählten die Kinder der Gruppe RR Neutrum als auch Femininum annähernd gleich oft (35,8% bzw.

36,2%). Das maskuline Genus wurde in dieser Kategorie mit 28% am seltensten gewählt, jedoch sind die Unterschiede in dieser Kategorie sehr gering.

Im Vergleich schneiden die Kinder mit zwei russischsprachigen Eltern sowohl in der Kategorie Femininum als auch in der Kategorie Neutrum schlechter ab als Kinder mit einem deutsch- und einem russischsprachigen Elternteil. Die Kategorie Maskulinum war in beiden Gruppen die schlechteste, jedoch schnitten die Kinder der Gruppe RR besser ab als die Kinder der Gruppe DR. So wählten in der Gruppe RR deutlich mehr Kinder Maskulinum als Antwort.

4.5.2. Experiment 2

Für die Auswertung von Experiment 2 wurden ausschließlich die Wörter berücksichtigt, die die Kinder eigenständig bzw. mit Hilfe des Testleiters benennen konnten¹⁰. Für den Fall, in dem die Kinder die Wörter nicht benennen können, würden sich die Wörter für die Kinder nicht von denen in Experiment 1 unterscheiden, d.h. obwohl diese tatsächlich existieren, sind sie für die Kinder gleichbedeutend mit den Fantasiewörtern. Um eindeutige Aussagen treffen zu können, wurden diese Fälle nicht berücksichtigt.

¹⁰ Während der Datenerhebung kam es zu uneinheitlichen Vorgehensweisen bei der Durchführung dieses Experiments, sodass ein Testleiter den Kindern die Wörter sofort vorgab, sobald diese das Wort scheinbar nicht kannten. Da dies aber auch für hochfrequente Wörter wie *Bett*, *Zunge* oder *Flasche* vorkam, ist es unwahrscheinlich davon auszugehen, dass die Kinder diese Wörter im Deutschen tatsächlich nicht benennen konnten. Es ist vielmehr wahrscheinlicher, dass die Kinder Schwierigkeiten hatten, die dargestellten Gegenstände zu erkennen. Dies bestätigte sich auch durch die Vorgehensweise des zweiten Testleiters, der durch Hilfestellung die Kinder dazu brachte, eine Vielzahl der Wörter eigenständig zu benennen. Die Wörter, die durch den Testleiter direkt vorgegeben wurden, wurden in dieser Auswertung nicht berücksichtigt, da nicht eindeutig klar ist, ob es sich für die Kinder um reale oder Fantasiewörter handelt.

Die unterschiedliche Vorgehensweise wurde direkt geändert, nachdem diese festgestellt wurde.

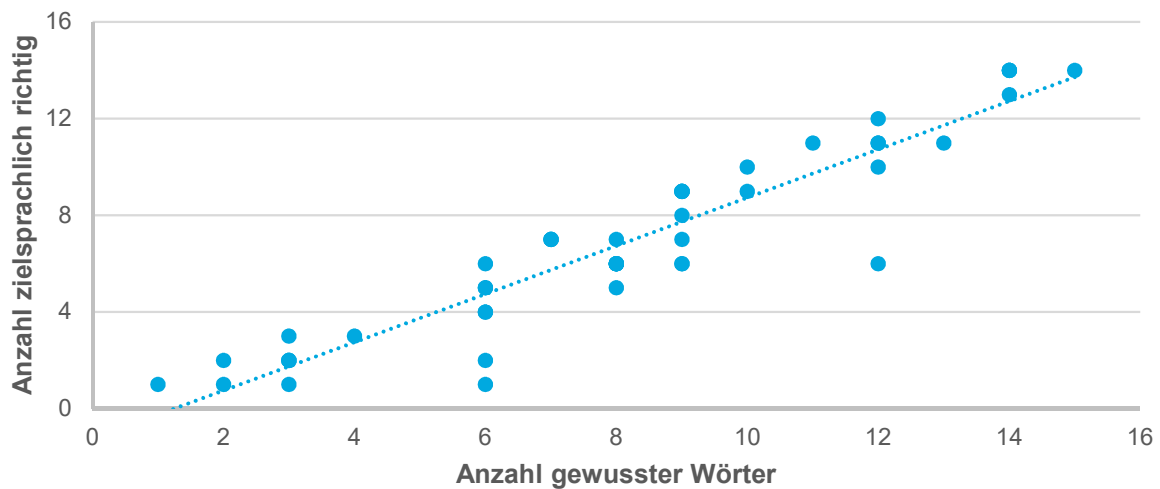


Abbildung 7 Linearer Zusammenhang zwischen der Anzahl der eigenständig gewussten Wörter und der zielsprachlichen Verwendung des Genus für diese Wörter. Die blauen Punkte stehen hierbei für die Antworten eines Kindes.

In Abbildung 7 wird der Zusammenhang zwischen der Anzahl der eigenständig benannten Wörter und der Anzahl der davon zielsprachlich richtigen Genuszuweisung dargestellt. Hierbei korreliert die Anzahl der gewussten Wörter positiv mit der Anzahl der richtigen Genuszuweisung, d.h. je höher die Anzahl der gewussten Wörter, desto höher die Anzahl der richtigen Genuszuweisung. Im Durchschnitt konnten die Kinder 8,1 der insgesamt 16 Wörter eigenständig benennen. Der Durchschnitt der zielsprachlich richtigen Antworten lag bei 6,9.

Die Verteilung der Antworten auf die drei Genera in Experiment 2 ist in Abbildung 8 dargestellt. Auch hierbei wurden nur die Antworten berücksichtigt, in denen die Kinder das Wort selbstständig benennen konnten. Es zeigt sich, dass am häufigsten das feminine Genus als Antwort gewählt wurde. Hierbei sind 50% der Antworten zwischen 3,5 und 6, d.h., dass jedes Kind das feminine Genus zwischen 3,5- und 6-mal gewählt hatte. Hierbei handelt es sich um eine linksschiefe Verteilung. Somit gibt es mehr rich-

4. Studie

tige Antworten, die über dem Mittelwert liegen. Die Spanne der Antworten mit femininem Genus liegt zwischen null und acht, mit Ausnahme eines Kindes. Dieses hat insgesamt elfmal das feminine Genus in seinen Antworten gewählt.

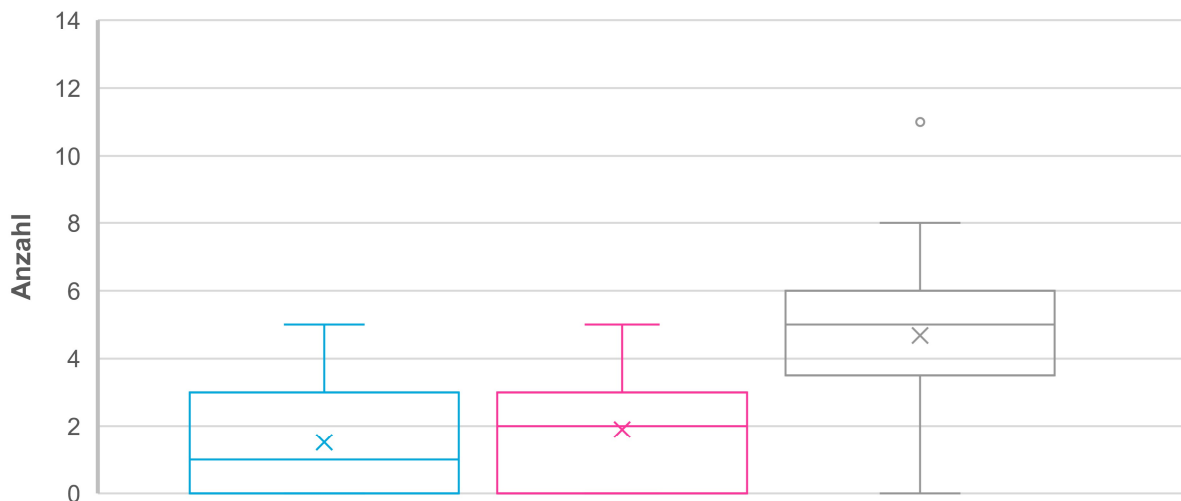


Abbildung 8 Anzahl der verwendeten Genera; blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum; x Mittelwertmarkierung.

Neutrum wurde im Durchschnitt häufiger als Antwort gewählt als Maskulinum. Der Median liegt für Neutrum bei zwei und ist annähernd identisch mit dem Mittelwert (1,9). Jeweils 25% der Antworten, in denen Neutrum gewählt wurde, liegen über null und unter drei. Für Maskulinum zeigt sich die gleiche Verteilung der Daten, mit dem Unterschied, dass der Mittelwert über dem Median liegt, sodass hier von einer rechtsschiefen Verteilung gesprochen werden kann. Somit wird das maskuline Genus mehrheitlich seltener als der Durchschnitt verwendet.

Beim Vergleich der Verteilungen der drei Genera fällt auf, dass die Streuung für Femininum kleiner ist, als für Maskulinum und Neutrum. Somit variiert die Anzahl der femininen Antworten weniger stark als die Antworten für die anderen beiden Genera.

Betrachtet man die gegebenen Antworten innerhalb der einzelnen Kategorien, zeigt sich, dass für alle drei Kategorien mehrheitlich und mit großem Abstand das zielsprachliche Genus verwendet wurde (Abbildung 9). Besonders in der Kategorie Femininum wurde mit 96,1% ein sehr hoher Wert erzielt. Die Zahl der falschen Antworten belaufen sich in dieser Kategorie auf insgesamt 3,9%, davon entfallen 2,4% auf Neutrum und 1,5% auf Maskulinum.

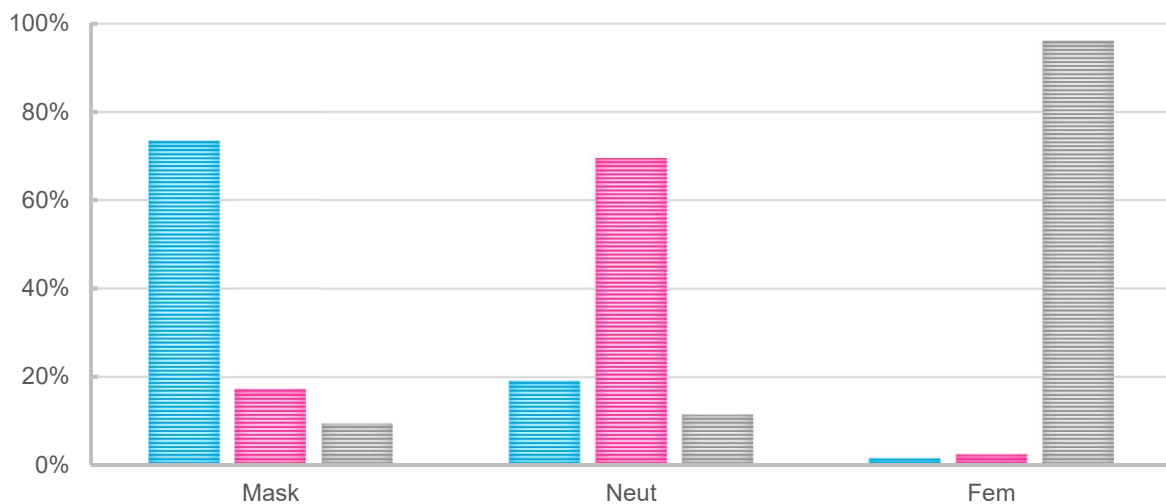


Abbildung 9 Anzahl der Antworten in Prozent nach erwartetem Genus; blau Maskulinum, pink Neutrum, grau Femininum.

Die Kategorie Maskulinum war mit 73,4% zielsprachlich richtiger Antworten besser als die Kategorie Neutrum mit 69,5%. In beiden Kategorien entfiel der geringste Anteil der Antworten auf Femininum. In der Kategorie Maskulinum lag der Anteil der Antworten mit femininem Genus bei 9,4%, in der Kategorie Neutrum bei 11,4%.

Bei der Wahl der Testitems für Experiment 2 ist darauf geachtet worden, dass die Genera kongruent bzw. inkongruent zu den Genera im Russischen sind, sodass am Ende neun Testitems (*Bett, Brett, Jackett, Parkett, Skelett, Tablett, Blume, Zunge, Fahne*) ein anderes Genus im Deutschen als im Russischen haben. In diesen Fällen besteht die Möglichkeit für einen Transfer des Genus aus dem Russischen. Abbildung 10 gibt

4. Studie

die Anzahl der Fälle wieder, in denen ein potentieller Transfer des Genus aus dem Russischen stattgefunden hat. Das Testitem *Fahne* wurde in dieser Auswertung nicht berücksichtigt, da die Kinder den abgebildeten Gegenstand sowohl als *Fahne* als auch als *Flagge* bezeichneten. Das Genus dieser Wörter ist im Deutschen identisch, im Russischen ist *Fahne* jedoch Maskulinum und *Flagge* Neutrum. Somit stehen potentiell zwei Genera für den Transfer zu Verfügung. Da die Verwendung von *Fahne* und *Flagge* in der Transkription nicht differenziert wurde, wurden diese nicht in der Abbildung berücksichtigt.

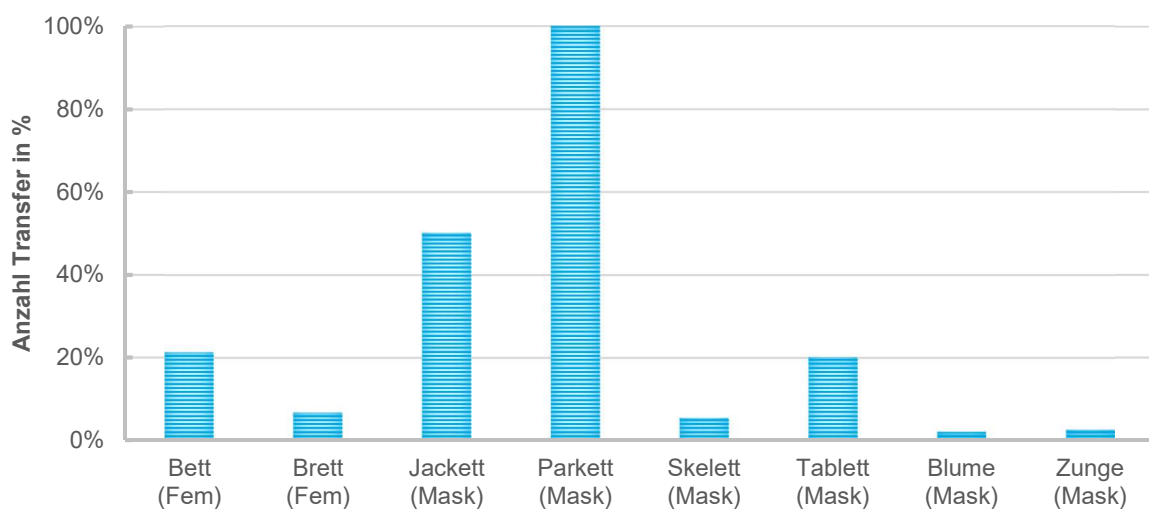


Abbildung 10 Anzahl der Fälle, in denen das Genus aus dem Russischen im Deutschen übernommen wurden. In Klammern ist das Genus im Russischen angegeben.

Für das Testitem *Bett* kam es in 21,3% der Fälle vor, dass anstelle des zielsprachlich richtigen Genus *die*, d.h. das russische Genus, verwendet wurde. Dies traf auf zehn der 47 Kinder zu, die *Bett* eigenständig benennen konnten. Bei 15 Kindern, die *Brett* erkannten, kam es in 6,7% der Fälle zu einem Transfer des Genus. Das Wort *Jackett* konnten nur vier Kinder benennen und die Hälfte von ihnen wählte das russische Genus Maskulinum dafür. Beide Kinder, die das Wort *Parkett* benennen konnten, wählten das russische Genus dafür, sodass es zu einer Transferrate von 100% kommt. Das Wort *Skelett* konnten 37 Kinder benennen und in 5,4% der Fälle kam es zu einem

Transfer des Genus aus dem Russischen. Mit einer Rate von 2% wurde das Genus für *Tablett* aus dem Russischen transferiert. Dies entspricht zwei Kindern. Für *Blume* und *Zunge* lag die Rate bei ungefähr jeweils 2%. Dies entspricht jeweils einem Kind, welches das russische anstelle des deutschen Genus verwendete.

4.5.3. Vergleich Experiment 1 und Experiment 2

Vergleicht man die Anzahl der richtigen Antworten in beiden Experimenten miteinander, so zeigt sich, dass in der Regel eine positive Korrelation zwischen den richtigen Antworten in Experiment 1 und den richtigen Antworten in Experiment 2 vorliegt. Demnach korrespondiert eine höhere Anzahl richtiger Antworten in Experiment 1 meistens auch mit einer höheren Anzahl richtiger Antworten in Experiment 2. Die Korrelation ist hierbei stärker für die Antworten der Gruppe RR (Abbildung 12) als für die Antworten der Gruppe DR (Abbildung 11).

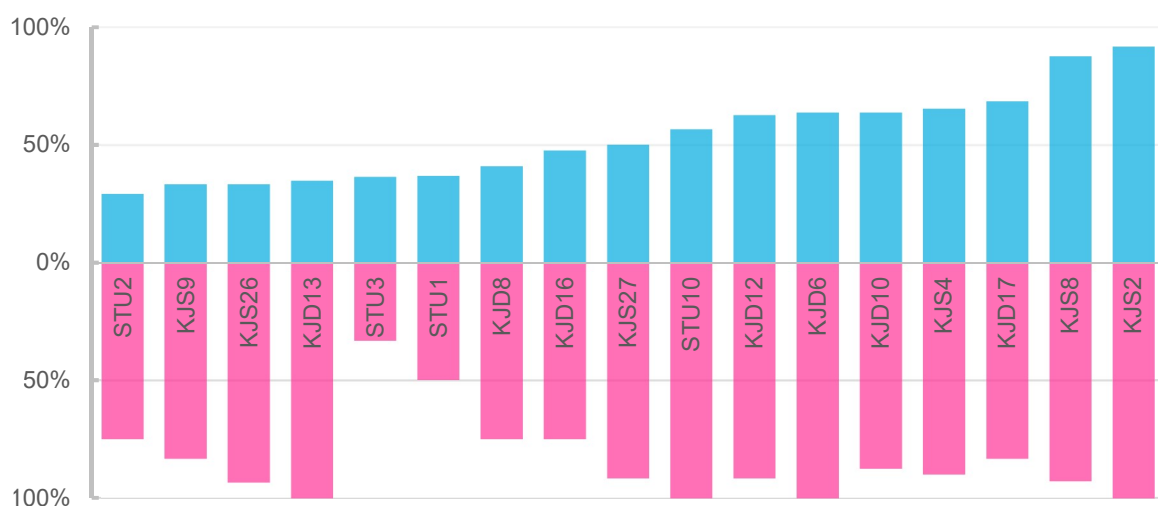


Abbildung 11 Gruppe DR: Vergleich der richtigen Antworten in Prozent für Experiment 1 (blau) und Experiment 2 (pink).

In der Gruppe RR gibt es mehr Kinder, die 100% in Experiment 2 erreicht haben als in der Gruppe DR. Allerdings handelt es sich hierbei um relative Angaben, da für jedes

4. Studie

Kind ein individueller Prozentsatz basierend auf der Anzahl der erkannten Wörter errechnet wurde. Eine Übersicht über die Testscores der Kinder in den beiden Experimenten, sowie die Anzahl der erkannten Wörter können in Anhang A.8 eingesehen werden.

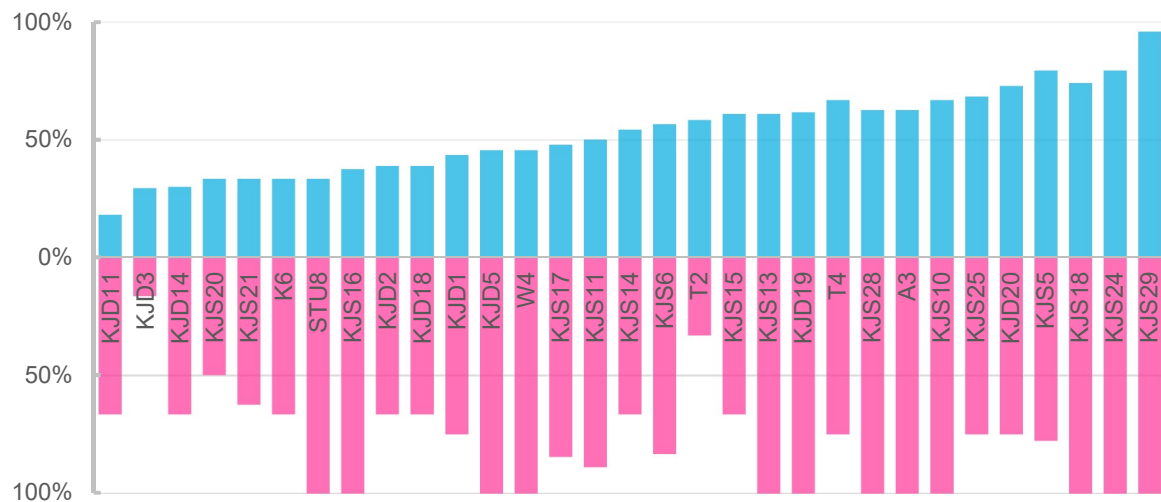


Abbildung 12 Gruppe RR: Vergleich der richtigen Antworten in Prozent für Experiment 1 (blau) und Experiment 2 (pink).

In beiden Gruppen gaben die Kinder mehr richtige Antworten in Experiment 2 als in Experiment 1. Lediglich bei zwei Kindern (KJD3, T2) der Gruppe RR lag die Anzahl der richtigen Antworten in Experiment 1 über der Anzahl der richtigen Antworten in Experiment 2.

5. Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, ob bilingual deutsch-russische Kinder formelle Regeln der Genusbildung im Deutschen verwenden, um Nomen ein Genus zuzuweisen. Die in Kapitel 4 aufgestellten Forschungsfragen sollten dazu dienen, sich dieser Fragestellung zu nähern. Die Fragen lassen sich in zwei Bereiche untergliedern, so handelt es sich bei den Fragen nach der vorhandenen Sensitivität für Genusmuster im Deutschen und den damit verbundenen Strategien um sprachspezifische Fragen, während die Fragen nach der Rolle des Alters und der Sprache der Eltern Bilinguismus im Allgemeinen betreffen.

5.1. Genussensitivität und Strategien

Um Aussagen über die Sensitivität für Genusmuster treffen zu können, bedarf es sowohl des Experiment 1 als auch des Experiment 2. Erst durch die Ergebnisse aus beiden Experimenten kann unterschieden werden, ob die Kinder lexikalisch oder regelbasiert das Genus erlernen. Experiment 2 für sich allein genommen, kann diese Unterscheidung nicht liefern, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass das Testitem nicht auswendig gelernt wurde (*lexical-route hypothesis*). Experiment 1 reicht allein auch nicht aus, da nicht garantiert werden kann, dass die Kinder Genus zufällig zuweisen.

Die beiden Experimente haben gezeigt, dass die Kinder Genusmuster für die Genuszuweisung verwenden. Hierbei erwiesen sich vor allem das feminine Muster -e und das Neutrum-Muster -ett als besonders zuverlässig, so machten die Kinder in Experi-

ment 1 in diesen beiden Kategorien die wenigsten Fehler. Die verlässlichen morphophonologischen Cues scheinen zu einem höheren Testergebnis bei Aufgaben zur Genuszuweisung beizutragen.

Entgegen der getroffenen Hypothese in Kapitel 4 traten jedoch gehäuft Probleme in der Kategorie Maskulinum auf. In Anlehnung an die vorgestellten Studien in Kapitel 3 war zunächst angenommen worden, dass das maskuline und das feminine Genus unproblematisch sein würden. Die Ergebnisse legen jedoch nahe, dass der gewählte maskuline Cue schwächer und/oder später erworben wird als die anderen beiden getesteten Cues. Der gewählte Cue hatte zwar in Anlehnung an Köpcke und Zubin (1983) eine hohe Verlässlichkeit, jedoch beschränkte sich die Anwendbarkeit der Regel auf eine geringe Anzahl deutscher Nomen. In Experiment 2 zeigte sich auch für die Kategorie Maskulinum ein deutlich besseres Ergebnis, denn die Kinder machten in dieser Kategorie deutlich weniger Fehler als für dieselbe Kategorie in Experiment 1. Die Ergebnisse aus Experiment 1 und 2 zusammengekommen legen den Schluss nahe, dass sowohl das Auswendiglernen von Genera (*lexical-route hypothesis*) als auch die Anwendung von Genusmustern (*reliable-cue hypothesis*) für die Genuszuweisung eine Rolle spielen.

Die Ergebnisse aus Experiment 2 sind jedoch besonders in der Kategorie Maskulinum unter Vorbehalt zu betrachten, da nur die Antworten Eingang in die Auswertung gefunden haben, die die Kinder selbstständig benennen konnten. So konnten die Kinder in der Kategorie Maskulinum die wenigsten Wörter selbst benennen, wie Tabelle 9 zu entnehmen ist. Dieser geringe Wert geht auch mit der geringeren Möglichkeit einher, Fehler bei der Genuszuweisung zu machen. Dies stellt damit eine mögliche Erklärung

dar, weshalb die Ergebnisse für die Kategorie Maskulinum in Experiment 2 besser sind als die Ergebnisse aus Experiment 1.

Tabelle 9 Übersicht über die Anzahl der eigenständig erkannten bzw. nicht erkannten Testitems aus Experiment 2, sowie die Anzahl der Wörter, die direkt durch den Testleiter (TL) vorgegeben wurden.

	nicht eigenständig gewusst	eigenständig gewusst	direkt durch TL vor- gegeben
Maskulinum	135	66	99
Neutrum	118	115	67
Femininum	60	221	19

Bei der Betrachtung der Fehler, die die Kinder bei der Genuszuweisung machen, fallen mehrere Besonderheiten auf. So dienen sowohl Neutrum als auch Femininum als Default in Experiment 1. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit den Ergebnissen von Fries (1997) und Bittner (2006), die Neutrum bzw. Femininum als Default des Deutschen postulieren. Dennoch lassen sich daraus keine generalisierbaren Aussagen über den Genuserwerb des Deutschen im Allgemeinen ableiten, denn die Ausführungen bei Fries (1997) betrachten den Default aus einer formalen Perspektive, während sich die Aussagen bei Bittner (2006) sowohl auf formale als auch auf experimentelle Beobachtungen stützen. Durch diese unterschiedlichen Herangehensweisen zur Bestimmung des Defaults lassen sich keine generellen Aussagen treffen. Es scheint jedoch ein Trend in der neueren Forschung zu sein, das feminine Genus als Default im Deutschen zu erachten (vgl. Bittner, 2006; Dieser, 2009). Ob diese Ergebnisse möglicherweise auf einen Wandel innerhalb der deutschen Sprache zurückzuführen sind, ist bislang nicht untersucht worden. Als Erklärung wäre auch eine veränderte Herangehensweise in der neueren Forschung denkbar.

Anders als im Deutschen herrscht für das Russische Konsens darüber, Maskulinum als Default zu erachten (vgl. Rodina & Westergaard, 2017). Für diese Studie legen die Ergebnisse von Rodina und Westergaard (2017) deshalb nahe, dass aufgrund der unterschiedlichen Defaults, die Genussysteme in den beiden Sprachen getrennt voneinander erworben werden. Verlässlichere Aussagen können jedoch erst dann getroffen werden, wenn die Daten der hier untersuchten Kinder auch für das Russische ausgewertet wurden. Zusätzlich bedarf es an dieser Stelle noch weiterer Tests, um generalisierbare Aussagen für den Genuserwerb von deutsch-russisch bilingualen Kindern treffen zu können.

Einhergehend mit der Tatsache, dass die größten Probleme mit dem maskulinen Genus auftreten und der besprochenen Defaults zeigt sich bei der Auswertung des Experiment 1 häufig ein zweigliedriges Genussystem, welches in der Regel aus Neutrum und Femininum besteht.

Bezüglich der Fehler, die die Kinder machen, bietet sich in Experiment 2 zusätzlich zu den bereits genannten Strategien die Möglichkeit, das Genus des Russischen zu transferieren. Von den neun Möglichkeiten zum Transfer aus dem Russischen ist nur das Testitem *Bett* aussagekräftig, da zehn Kinder das russische Genus verwendet haben. In den anderen acht Fällen beruht die Aussage jeweils nur auf einem oder zwei Fehlern. Allerdings liegt bei der Verwendung des femininen Genus für *Bett* eine Überlappung vom russischen Genus sowie des Defaults vor, sodass nicht eindeutig bestätigt werden kann, dass es sich hierbei um einen tatsächlichen Transfer aus dem Russischen handelt. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Kinder bei nicht-zielsprachlicher Verwendung des Genus im Deutschen nicht aus dem Russischen transferieren.

5.2. Einfluss des Alters und der Sprache der Eltern

Die angestellten Hypothesen aus Kapitel 4 zur Rolle des Alters und der Sprache der Eltern, haben sich in den Experimenten bestätigt. So schneiden die jüngeren Kinder (Gruppe 1) schlechter ab, als die älteren Kinder aus Gruppe 2. Dies zeigt sich zum einen an der Anzahl der Kinder, die ein zweigliedriges Genussystem in Experiment 1 aufweisen, zum anderen an den durchschnittlich richtigen Antworten.

Dieser Effekt ist vermutlich der Sprachdominanz sowie der Menge des Inputs geschuldet. Aufgrund des Schulbesuchs kommen die Kinder verstärkt mit der Mehrheitssprache in Kontakt. Der Wechsel vom Kindergarten in die Schule ist häufig damit verbunden ist, dass sie neue Kinder kennenlernen, die der russischen Sprache nicht mächtig sind. Zudem erhalten die Kinder der Gruppe 2 in der Schule mehr Input im Deutschen dadurch, dass sie viel mehr dazu aufgefordert werden, sich auf Deutsch am Unterricht zu beteiligen. Zusätzlich erhalten sie auch formellen Deutschunterricht. Dies alles kann sich darauf auswirken, dass sich ein dreigliedriges Genussystem ausbildet.

Das schlechtere Abschneiden der Kinder mit zwei russischsprachigen Eltern (Gruppe RR) gegenüber den Kindern mit einem russisch- und einem deutschsprachigen Elternteil (Gruppe DR) manifestiert sich durch die höhere Anzahl der Fehler, die die Kinder in den beiden Experimenten machen. So begehen die Kinder der Gruppe RR mehr Fehler in den Kategorien Neutrum und Femininum und erzielen damit gleichzeitig auch weniger richtige Antworten als die Kinder der Gruppe DR. Das bessere Abschneiden der Kinder der Gruppe DR ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass diese Kinder bereits von klein an mit dem Deutschen konfrontiert sind, sodass sie mehr Input haben als Kinder, die mit zwei russischsprachigen Eltern aufwachsen. Dadurch haben die

Kinder der Gruppe DR mehr Möglichkeiten, ein zielsprachliches Genussystem zu erwerben. Ob die Kinder der Gruppe DR tatsächlich mehr und früher Input im Deutschen erhalten haben, lässt sich nicht verifizieren, da hierzu nicht von allen Kindern Informationen zur Sprache Zuhause vorliegen, sodass dies nur als eine mögliche Erklärung anzusehen ist.

Der Vergleich der beiden Gruppen für die Kategorie Maskulinum zeigt, dass die Kinder der Gruppe RR alle drei Genera nahezu gleich oft verwenden, wohingegen in der Gruppe DR die Verwendung von Neutrum und Femininum überwiegt. Die Kinder der Gruppe DR scheinen in dieser Kategorie die beiden Defaults zu verwenden, die bereits in Abschnitt 5.1 diskutiert wurden. Die annähernd gleiche Verwendung der drei Genera der Kinder der Gruppe RR kann zwei mögliche Erklärungen haben. Entweder die Kinder verwenden zusätzlich zu den beiden festgestellten Defaultstrategien des Deutschen den maskulinen Default des Russischen oder sie verwenden die drei Genera zufällig und ohne zugrundeliegende Regelmäßigkeit. Anhand der ausgewerteten Daten kann keine abschließende Erklärung gegeben werden, es erscheint jedoch plausibler, dass die Kinder das Genus in der Kategorie Maskulinum zufällig zuweisen und nicht drei verschiedene Defaultstrategien verwenden.

Alles in allem erlauben die Ergebnisse über die differenzierte und cue-basierte Verwendung des Genus den Schluss, dass Kinder sensitiv für formale Genusmuster am Nomen sind. Zusätzlich sind aber sowohl das Alter als auch die Sprache der Eltern entscheidend für eine zielsprachliche Genuszuweisung.

6. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde eine experimentelle Studie zur Genuszuweisung im Deutschen durch deutsch-russisch bilinguale Kinder vorgestellt. Es konnte gezeigt werden, dass die getesteten Kinder sensitiv für die ausgewählten Cues sind, insbesondere für die Kategorie Neutrum und Femininum. Die meisten Probleme traten mit dem maskulinen Genus auf, sodass viele Kinder nur ein zweigliedriges Genussystem aufzuweisen scheinen. Für ein differenzierteres Bild über die Verwendung von Regeln zur Genuszuweisung im Deutschen würde es sich anbieten, noch weitere Genusmuster zu testen.

Darüber hinaus wäre es interessant, ob sich die Erkenntnisse aus dieser Studie auch in spontansprachlichen Produktionsdaten der Kinder zeigen. Insgesamt konnte die durchgeführte Studie Evidenzen dafür liefern, dass sowohl lexikalisch- als auch regelbasiertes Lernen bei der Genuszuweisung eine Rolle spielen. Einen weiteren Einfluss haben sowohl das Alter der Kinder als auch die Sprache der Eltern.

Zudem bietet auch der Vergleich der deutschen mit den russischen Daten sowie mit monolingualen Kindern die Möglichkeit, weitere Erkenntnisse über die Genuszuweisung zu erhalten. So kann etwa durch den Vergleich mit den russischen Daten Evidenz für die Trennung der Genussysteme erlangt werden. Der Vergleich mit monolingualen Kindern ermöglicht es beispielsweise festzustellen, ob der Genuserwerb bei bilingualen Kindern gleich, schneller oder langsamer verläuft als bei monolingualen Kindern.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei der grammatischen Kategorie Genus um eine für das Deutsche wichtige grammatische Kategorie handelt, die es

erfolgreich zu erwerben gilt. Diese Notwendigkeit der Kompetenz zur richtigen Zuweisung des Genus ist eine wichtige Voraussetzung, um andere grammatische Kategorien wie etwa den Plural richtig bilden zu können, da die Wahl des Pluralmorphems unter anderem auch vom Genus des Wortes abhängt (Spreng, 2004).

7. Bibliographie

- Augst, G. (1975). *Lexikon zur Wortbildung* (Bd. 24): Gunter Narr Verlag.
- Binanzer, A. (2017). *Genus–Kongruenz und Klassifikation: Evidenzen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen* (Bd. 17): Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Bittner, D. (2006). Case before gender in the acquisition of German. *Folia Linguistica*, 40(1-2), 115-134.
- Blom, E., Poliřensk, D., & Weerman, F. (2008). Articles, adjectives and age of onset: The acquisition of Dutch grammatical gender. *Second language research*, 24(3), 297-331.
- Language, New York: Holt, Rinehart and Winston. 1946. Algonquian. In H. Hoijer (Ed.), *Linguistic Structures of Native America* (1933). (Reprinted from: Johnson Reprint Corporation, New York.), 85-129.
- Boloh, Y., & Ibern, L. (2013). Natural gender, phonological cues and the default grammatical gender in French children. *First Language*, 33(5), 449-468.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*: Cambridge University Press.
- Corbett, G. (1991). *Gender (Cambridge textbooks in linguistics)*: Cambridge University Press.
- Dieser, E. (2009). *Genuserwerb im Russischen und Deutschen: Korpusgesttzte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen*: Sagner.
- Eisenberg, P. (2006). *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik* (3. Auflage ed.). Stuttgart/Weimar: JB Metzler Verlag.
- Fries, N. (1997). Die hierarchische Organisation grammatischer Kategorien.
- Hemàndez-Chvez, E., Burt, M., & Dulay, H. (1978). Language dominance and proficiency testing: some general considerations. *NABE journal*, 3(1), 41-54.
- Hockett, C. F. (1958). *A course in modern linguistics*: Oxford And Ibh Publishing Co.; New Delhi.
- Hohlfeld, A. (2006). Accessing grammatical gender in German: The impact of gender-marking regularities. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 127-142.
- Horst, J. S., & Hout, M. C. (2014). Novel Object and Unusual Name (NOUN) Database: a collection of novel images for use in experimental research. *Unpublished manuscript*.
- Hubenschmid, M. (1993). *Genus und Kasus der russischen Substantive: zur Definition und Identifikation grammatischer Kategorien*: Sagner.
- Jescheniak, J. D., & Levelt, W. J. (1994). Word frequency effects in speech production: Retrieval of syntactic information and of phonological form. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 824.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language* Cambridge: England: Cambridge University Press.
- Kehoe, M. (2015). *Cross-linguistic interaction: A retrospective and prospective view*. Paper presented at the Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech.
- Klassen, R. (2016). When masculine as default supercedes L1 transfer. *Language acquisition beyond parameters: Studies in honour of Juana M. Liceras*, 51, 73.
- Koehn, C. (1994). The acquisition of gender and number morphology within NP. *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*, 7, 29.

- Köpcke, K.-M. (1982). *Untersuchungen zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache* (Bd. 122): Walter de Gruyter.
- Köpcke, K.-M., & Zubin, D. A. (1983). Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 11(2), 166-182.
- Köpcke, K.-M., & Zubin, D. A. (1984). Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation.
- Korecky-Kröll, K. (2011). *Der Erwerb der Nominalmorphologie bei zwei Wiener Kindern*. uniwiien.
- Kupisch, T., Müller, N., & Cantone, K. F. (2002). Gender in monolingual and bilingual first language acquisition: Comparing Italian and French. *Lingue e linguaggio*, 1(1), 107-150.
- Lemhöfer, K., Spalek, K., & Schriefers, H. (2008). Cross-language effects of grammatical gender in bilingual word recognition and production. *Journal of Memory and Language*, 59(3), 312-330.
- Lemmerth, N., & Hopp, H. (2017). Gender processing in simultaneous and successive bilingual children: Cross-linguistic lexical and syntactic influences. *Language Acquisition*(just-accepted).
- Lightfoot, D. (2006). *How new languages emerge*: Cambridge University Press.
- Lomonosov, M. V. (1764). *Russische Grammatik*: Kays. Acad. d. Wiss.
- Marcus, G. F., Brinkmann, U., Clahsen, H., Wiese, R., & Pinker, S. (1995). German inflection: The exception that proves the rule. *Cognitive psychology*, 29(3), 189-256.
- Oehler, H. (1966). *Grundwortschatz Deutsch. Essential German. Allemand fondamental*. Stuttgart: Klett.
- Polinsky, M. (2008). Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization.
- Pregel, D., & Rickheit, G. (1987). *Der Wortschatz im Grundschulalter: Häufigkeitswörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch*: Georg Olms Verlag.
- Rodina, Y., & Westergaard, M. (2012). A cue-based approach to the acquisition of grammatical gender in Russian. *Journal of Child Language*, 39(5), 1077-1106.
- Rodina, Y., & Westergaard, M. (2013). Two gender systems in one mind. The acquisition of grammatical gender. *Multilingualism and language diversity in urban areas: Acquisition, identities, space, education*, 95-126.
- Rodina, Y., & Westergaard, M. (2017). Grammatical gender in bilingual Norwegian–Russian acquisition: The role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 197-214.
- Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International journal of bilingualism*, 11(4), 359-389.
- Ruberg, T. (2013). *Der Genuserwerb ein-und mehrsprachiger Kinder*. Kovac, Dr. Verlag.
- Schiller, N. O., & Caramazza, A. (2003). Grammatical feature selection in noun phrase production: Evidence from German and Dutch. *Journal of Memory and Language*, 48(1), 169-194.
- Schwichtenberg, B., & Schiller, N. O. (2004). Semantic gender assignment regularities in German. *Brain and language*, 90(1-3), 326-337.

- Spreng, B. (2004). Error patterns in the acquisition of German plural morphology: Evidence for the relevance of grammatical gender as a cue. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 23.
- Steinmetz, D. (2006). Gender shifts in Germanic and Slavic: semantic motivation for neuter? *Lingua*, 116(9), 1418-1440.
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311-326.
- Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand* (Bd. 151). Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, H. (2007). Entwicklungen im heutigen Deutsch-Wird Deutsch einfacher? *Deutsche Sprache*, 35(1), 35.
- Westergaard, M. (2008). Acquisition and change: On the robustness of the triggering experience for word order cues. *Lingua*, 118(12), 1841-1863.
- Westergaard, M. (2009). *The Acquisition of Word Order: Micro-cues, information structure, and economy* (Bd. 145): John Benjamins Publishing.

7. Bibliographie

8. Erklärung

Ich erkläre, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt und nur die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, sind von mir durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Entlehnungen aus dem Internet sind durch Angabe der Quelle und des Zugriffsdatums sowie dem Ausdruck der ersten Seite belegt; sie liegen zudem für den Zeitraum von 2 Jahren entweder auf einem elektronischen Speichermedium in PDF-Format oder in gedruckter Form vor.

Konstanz, den _____

8. Erklärung

A Anhang

A.1 Fragebogen zur Sprachhistorie

Allgemeine Informationen zum Kind

Name: _____ Geburtsdatum: _____
 Geschlecht: F [] M [] Geburtsort: _____
 E-Mail: _____

Sprachen des Kindes

Sprache der Mutter: _____
 Sprache mit der Mutter: _____
 Sprache des Vaters: _____
 Sprache mit dem Vater: _____
 Sprache(n) mit Verwandten: _____
 Sprache(n) im Kindergarten/Schule: _____
 Sprache(n) mit Geschwistern: _____

Anzahl der Leute, mit denen Russisch gesprochen wird:

0-5 [] 6-10 [] 11-15 [] 16-20 [] mehr als 20 []

Anzahl der Leute, mit denen Deutsch gesprochen wird:

0-5 [] 6-10 [] 11-15 [] 16-20 [] mehr als 20 []

Wird ein Russischkurs besucht? Ja [] Nein []

Täglicher Gebrauch von unterschiedlichen Sprachen? Ja [] Nein []

Eltern

Wir lesen unserem Kind regelmäßig Geschichten auf Russisch vor: Ja [] Nein []

Wir lesen unserem Kind regelmäßig Geschichten auf Deutsch vor: Ja [] Nein []

Wir lesen mehr auf Deutsch vor als auf Russisch: Ja [] Nein []

Wir fahren nach Russland: 1x pro Jahr [] 2-4x pro Jahr [] alle 2-3 Jahre [] nie []

Mutter

Beruf der Mutter: _____

Höchster Abschluss (Schule/Uni): _____

Ich [] lese [] schreibe [] spreche [] verstehe Russisch.

Ich [] lese [] schreibe [] spreche [] verstehe Deutsch.

Ich lese/schreibe mehr auf Russisch als auf Deutsch: Ja [] Nein []

Ich finde es wichtig, dass mein Kind gut Russisch spricht: Ja [] Nein []

Ich finde es wichtig, dass mein Kind gut Deutsch spricht: Ja [] Nein []

Vater

Beruf des Vaters: _____

Höchster Abschluss (Schule/Uni): _____

Ich [] lese [] schreibe [] spreche [] verstehe Russisch.

Ich [] lese [] schreibe [] spreche [] verstehe Deutsch.

Ich lese/schreibe mehr auf Russisch als auf Deutsch: Ja [] Nein []

Ich finde es wichtig, dass mein Kind gut Russisch spricht: Ja [] Nein []

Ich finde es wichtig, dass mein Kind gut Deutsch spricht: Ja [] Nein []

A.2 Metadaten der Kinder (aufsteigend nach Alter)

Code	Ge- schlecht	Alter	Sprache des Vaters	Sprache der Mutter	Code	Ge- schlecht	Alter	Sprache des Vaters	Sprache der Mutter
KJD17	m	4	D	R	STU1	m	4	D	R
STU2	f	4	D	R	STU3	f	4	D	R
STU10	m	4	R	R	A3	f	4	R	R
K6	f	4	R	R	T2	f	4	R	R
KJD1	f	5	R	R	KJD3	m	5	R	R
KJD5	m	5	R	R	KJD8	f	5	D	R
KJD11	m	5	R	R	KJD13	f	5	D	R
KJD14	f	5	R	R	KJD14	f	5	R	R
KJD16	f	5	D	R	KJD18	f	5	R	R
W4	f	5	R	R	T4	f	5	R	R
KJS10	f	6	R	R	KJD2	m	6	R	R
KJD10	m	6	D	R	KJD19	f	6	R	R
STU9	f	6	D	D	KJS5	f	7	R	R
KJS6	f	7	R	R	KJS8	f	7	D	R
KJS9	f	7	D	R	KJS18	m	7	R	R
KJS25	m	7	R	R	KJD20	m	7	R	R
KJS13	f	8	R	R	KJS15	f	8	keine An- gaben	R
KJS27	m	8	R	D	KJS28	f	8	R	R
KJD6	m	8	D	R	KJS4	f	9	D	R
KJS11	f	9	R	R	KJS16	m	9	R	R
KJS21	m	9	R	R	KJS24	f	9	R	R
KJS29	m	9	R	R	KJD12	f	9	D	R
KJS2	m	10	D	R	KJS14	m	10	R	R
KJS20	f	10	R	R	KJS26	f	11	R	D
KJS17	f	13	R	R					

Anmerkung: STU9 hört nur im Kindergarten Russisch, beide Eltern können kein Russisch.

A.3 Übersicht über die Aufnahmen, die für jedes Kind vorhanden (x) bzw. nicht vorhanden (n.e.) sind.

Code	Fantasie- wörter	reale Wörter	Code	Fantasie- wörter	reale Wörter	Code	Fantasie- wörter	reale Wörter
KJD1	x	x	KJD2	x	x	KJD3	x	x
KJD4	x	n.e.	KJD5	x	x	KJD6	x	x
KJD7	x	n.e.	KJD8	x	x	KJD9	x	x
KJD10	x	x	KJD11	x	x	KJD12	x	x
KJD13	x	x	KJD14	x	x	KJD15	x	x
KJD16	x	x	KJD17	x	x	KJD18	x	x
KJD19	x	x	KJD20	x	x	KJD21	x	n.e.
KJS1	x	n.e.	KJS2	x	x	KJS4	x	x
KJS5	x	x	KJS6	x	x	KJS7	x	x
KJS8	x	x	KJS9	x	x	KJS10	x	x
KJS11	x	x	KJS12	n.e.	x	KJS13	x	x
KJS14	x	x	KJS15	x	x	KJS16	x	x
KJS17	x	x	KJS18	x	x	KJS19	x	n.e.
KJS20	x	x	KJS21	x	x	KJS22	x	n.e.
KJS23	x	n.e.	KJS24	x	x	KJS25	x	x
KJS26	x	x	KJS28	x	x	KJS28	x	x
KJS29	x	x	STU1	x	x	STU2	x	x
STU3	x	x	STU4	x	n.e.	STU5	x	x
STU6	n.e.	x	STU7	x	x	STU8	x	x
STU9	x	x	STU10	x	x	STU11	x	n.e.
W1	x	x	W2	x	x	W3	x	x
W4	x	x	W6	x	x	W7	x	x
A1	x	x	A2	x	x	A3	x	x
A4	x	x	K3	x	x	K6	x	x
T2	x	x	T4	x	x			

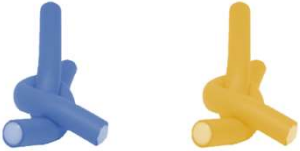
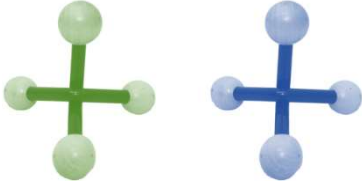
A.4 Fragebogen für Pretest

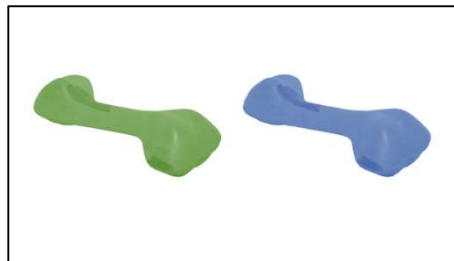
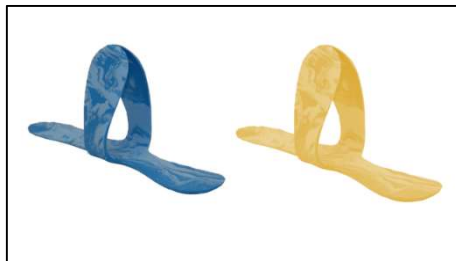
Der, die oder das? Deine Meinung ist gefragt!

Bitte trage den passenden definiten Artikel ein. z.B. _____ Boot

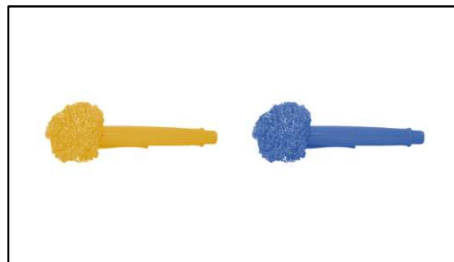
_____ Spronk	_____ Sapir
_____ Knett	_____ Stinz
_____ Fielür	_____ Sier
_____ Schlömp	_____ Plett
_____ Glett	_____ Sitür
_____ Flier	_____ Lapett
_____ Knumpe	_____ Golme
_____ Gratel	_____ Talier
_____ Schnemp	_____ Fruxe
_____ Kasur	_____ Tepur
_____ Bimpe	_____ Schromp
_____ Kipier	_____ Tokür
_____ Schment	_____ Ikett
_____ Knoffel	_____ Stönz
_____ Manett	_____ Topel
_____ Kropier	_____ Köke
_____ Krumse	_____ Puchte
_____ Mikur	_____ Schränz
_____ Brunke	_____ Tutel
_____ Prufel	_____ Punett
_____ Kwett	_____ Unsel

A.5 Experiment 1: Zuordnung Gegenstand und Fantasiewort in der verwendeten Reihenfolge

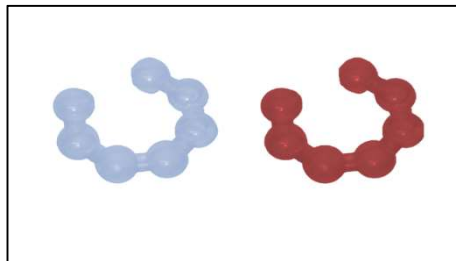
		li.: Dittchen re.: Rielung
	li.: Spankling	
		li.: Knett re.: Köke
		li.: Glett re.: Knumpe
		li.: Lapett re.: Schlömp
		li.: Bimpe re.: Plett



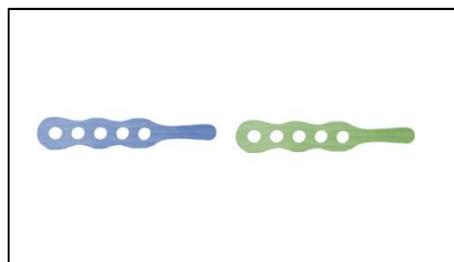
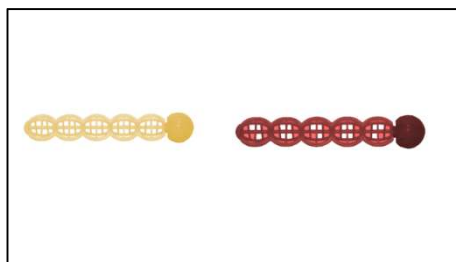
li.: Brunke
re.: Schnemp



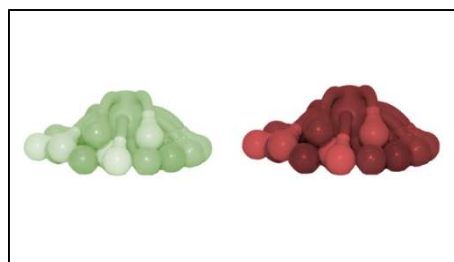
li.: Kwett
re.: Stinz



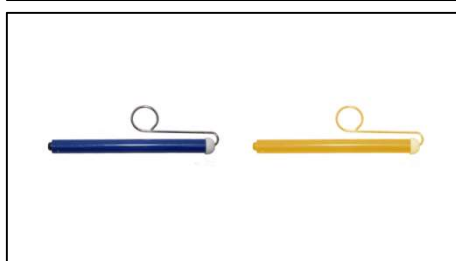
li.: Ikett
re.: Fruxse



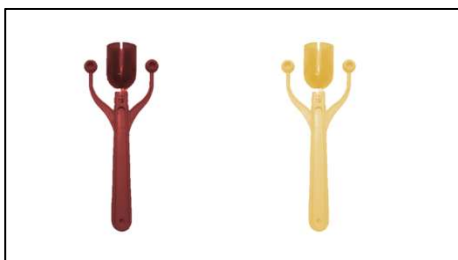
li.: Golme
re.: Stönz



li.: Manett
re.: Schromp



li.: Schränz
re.: Puchte



li.: Krumse

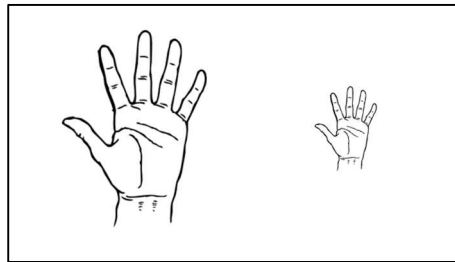
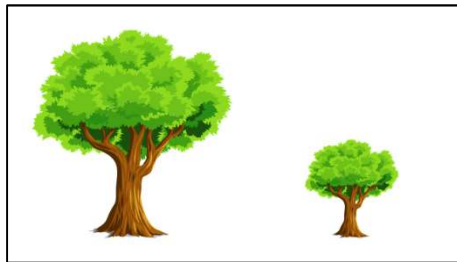
re.: Punett



li.: Spronk

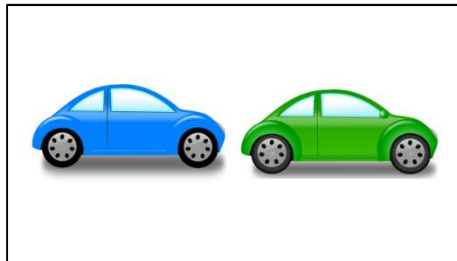
re.: Schment

A.6 Experiment 2: Zuordnung Gegenstand und Wörter in der verwendeten Reihenfolge

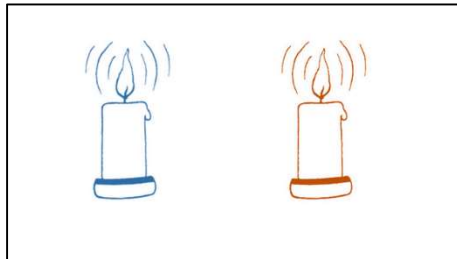


li.: Baum

re.: Hand

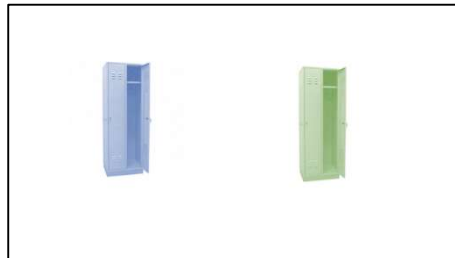
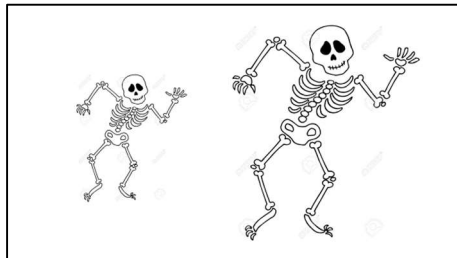


li.: Auto



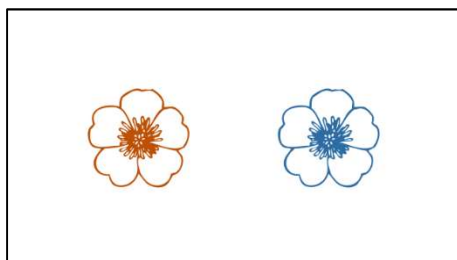
li.: Kerze

re.: Bett



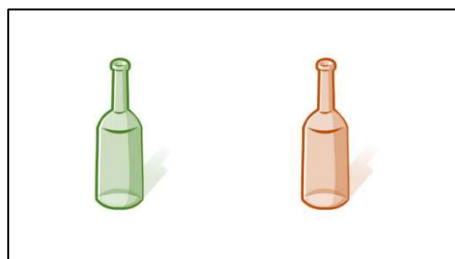
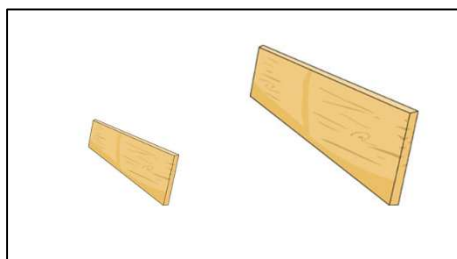
li.: Skelett

re.: Spind



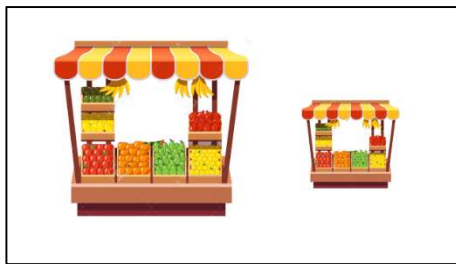
li.: Blume

re.: Strunk



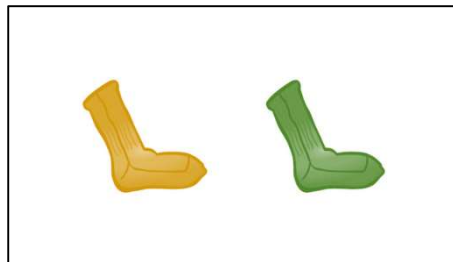
li.: Brett

re.: Flasche



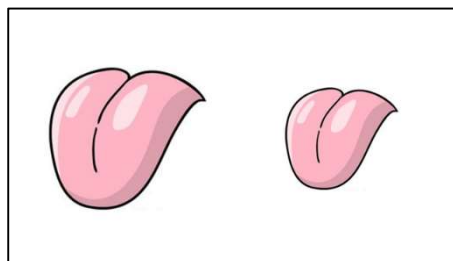
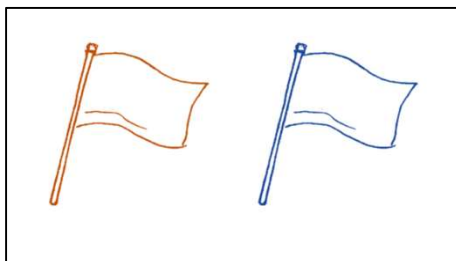
li.: Stand

re.: Parkett



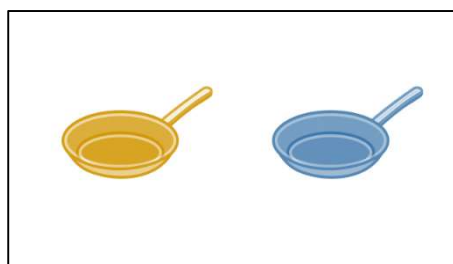
li.: Strand

re.: Strumpf



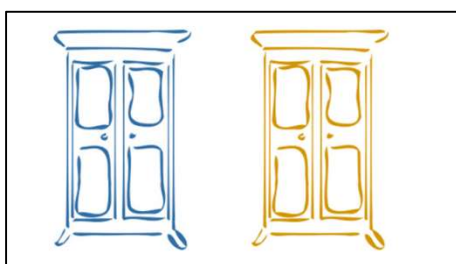
li.: Fahne

re.: Zunge



li.: Jackett

re.: Pfanne



li.: Schrank

re.: Tablett

A.7 Übersicht über Kinder, die von Auswertung ausgeschlossen wurden

Code	Alter	Grund für Ausschluss
K3	4	nicht flektierte Adjektive
A4	4	nicht flektierte Adjektive
STU7	4	nicht flektierte Adjektive
STU11	3	nicht flektierte Adjektive Probleme bei Artikel-Adjektiv-Kongruenz
KJD7	5	nicht flektierte Adjektive
KJD8	5	nicht flektierte Adjektive

A.8 Testscores Experiment 1 und Experiment 2

		Experiment 1		Experiment 2		
	Code	Anzahl richtig	in %	Anzahl gewusst	Anzahl richtig	in %
Gruppe DR	KJS2	22	91,67%	11	11	100,00%
	KJS4	15	65,22%	10	9	90,00%
	KJS8	21	87,50%	14	13	92,86%
	KJS9	8	33,33%	12	10	83,33%
	KJS26	8	33,33%	15	14	93,33%
	KJS27	11	50,00%	12	11	91,67%
	KJD6	14	63,64%	7	7	100,00%
	KJD8	9	40,91%	8	6	75,00%
	KJD10	14	63,64%	8	7	87,50%
	KJD12	15	62,50%	12	11	91,67%
	KJD13	8	34,78%	7	7	100,00%
	KJD16	10	47,62%	8	6	75,00%
	KJD17	13	68,42%	6	5	83,33%
	STU1	7	36,84%	2	1	50,00%
	STU2	7	29,17%	4	3	75,00%
	STU3	8	36,36%	6	2	33,33%
	STU10	13	56,52%	6	6	100,00%
Gruppe RR	KJS5	19	79,17%	9	7	77,78%
	KJS6	13	56,52%	6	5	83,33%
	KJS10	16	66,67%	9	9	100,00%
	KJS11	12	50,00%	9	8	88,89%
	KJS13	14	60,87%	12	12	100,00%
	KJS14	13	54,17%	9	6	66,67%
	KJS15	14	60,87%	9	6	66,67%
	KJS16	9	37,50%	10	10	100,00%
	KJS17	11	47,83%	13	11	84,62%
	KJS18	17	73,91%	14	14	100,00%
	KJS20	8	33,33%	12	6	50,00%
	KJS21	8	33,33%	8	5	62,50%
	KJS24	19	79,17%	9	9	100,00%
	KJS25	15	68,18%	8	6	75,00%
	KJS28	15	62,50%	14	14	100,00%

A. Anhang

KJS29	23	95,83%	14	14	100,00%
KJD1	10	43,48%	8	6	75,00%
KJD2	7	38,89%	6	4	66,67%
KJD3	5	29,41%	6	1	16,67%
KJD5	10	45,45%	9	9	100,00%
KJD11	2	18,18%	3	2	66,67%
KJD14	6	30,00%	6	4	66,67%
KJD18	7	38,89%	3	2	66,67%
KJD19	8	61,54%	1	1	100,00%
KJD20	16	72,73%	8	6	75,00%
STU8	8	33,33%	2	2	100,00%
W4	10	45,45%	3	3	100,00%
A3	15	62,50%	7	7	100,00%
K6	5	33,33%	3	2	66,67%
T2	14	58,33%	3	1	33,33%
T4	16	66,67%	8	6	75,00%

